

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

en cotutelle

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE PARIS
Unité de recherche «Religion, culture et société» (EA 7403)
Faculté d'éducation-Institut Supérieur de Pédagogie

Les représentations sociales de parents de leur rôle dans les associations de parents
d'élèves et enseignants (APEE/PTA) des écoles primaires publiques du système éducatif
camerounais

Par
Marie-Ange Akoa

Thèse présentée
à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor, Ph.D. Éducation
et à l'ISP-Faculté d'Éducation
de l'Institut Catholique de Paris pour le
Doctorat en sciences de l'Éducation

Novembre 2016
©Marie-Ange Akoa, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

en cotutelle

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE PARIS
Faculté d'éducation-Institut Supérieur de Pédagogie

Les représentations sociales de parents de leur rôle dans les associations de parents
d'élèves et enseignants (APEE/PTA) des écoles primaires publiques du système éducatif
camerounais.

Marie-Ange Akoa

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Pr. Jean-Claude COALIER (Université de Sherbrooke)	Président du jury
Pr. François MOOG (Institut Catholique de Paris)	Président du jury
Pr. France Beauregard (Université de Sherbrooke) l'Université de Sherbrooke	Directrice de thèse pour
Pr. Augustin MUTUALE (Université Catholique de Paris) l'ICP et rapporteur	Directeur de thèse pour
Pr. Jean-Marie DE KETELE (Université Catholique de Louvain)	Rapporteur
Pr. Jean-Claude KALUBI (Université de Sherbrooke)	Lecteur
Pr. Line NUMA-BEAUCAGE (Université de Cergy-Pontoise)	Lecteur

SOMMAIRE

Cette thèse porte sur les représentations sociales que les parents ont de leur rôle, dans les associations de parents d'élèves et enseignants (APEE/PTA) des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais. L'ensemble des processus de libéralisation de l'offre scolaire et la mise en œuvre des politiques de participation des parents à la scolarisation des enfants, fait jaillir la question des relations entre les deux institutions l'école et les familles, où les parents s'identifient difficilement au rôle que l'école leur attribue. Bien que le rôle des parents en matière de scolarisation et d'éducation fasse l'objet de nombreuses études sur le plan international, en l'occurrence, dans les espaces européens et américains francophones, très peu d'études en revanche, dans la sphère africaine et camerounaise en particulier soulèvent cette question. À notre connaissance, aucune recherche empirique n'aurait encore été faite sous l'angle d'étude des représentations sociales sur le rôle parental en matière de participation à la scolarisation au Cameroun. Du moins, si la question a été abordée, elle l'a été de manière périphérique, sinon rare. C'est pour contribuer à éclairer en profondeur cette problématique que nous avons entrepris cette étude.

À la suite d'une recension d'écrits, la législation sur la participation parentale dans certains pays d'Europe centrale remonte aux années soixante-dix à quelques exceptions près, où les familles sont incluses dans les systèmes éducatifs par des structures formelles. Auparavant, le Canada francophone (Québec) par le biais du Rapport parent officialisait sa collaboration avec les familles et les communautés. Dans le contexte camerounais, c'est la fin des années 90 à l'aube des années 2000 qui met en exergue les lois relatives à la participation des parents dans le système scolaire. Ils y sont considérés comme membres de la communauté éducative où leur rôle englobe différentes prérogatives par le truchement des APEE/PTA.

Notre recherche repose sur l'étude théorique des concepts de participation parentale, de rôle parental et de représentations sociales dans le cadre de la relation école-

famille. Le concept d'association de parent d'élèves (APE), très peu étudié dans les recherches, fait l'objet d'un bref historique spatial en ce sens où il reste dans une certaine mesure, une spécificité propre à chaque pays dans lequel il est utilisé.

Afin de documenter les pratiques relatives à la participation des parents, l'objectif général de cette thèse est d'identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais. De cet objectif général, découlent des objectifs spécifiques: 1) décrire les pratiques parentales aux APEE/PTA; 2) déterminer les obstacles qui influeraient sur ces pratiques et enfin, 3) établir le lien entre les représentations sociales des parents et leur participation aux APEE/PTA.

Cette recherche de type exploratoire est basée sur une démarche qualitative. Elle a été menée au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de 25 (vingt-cinq) parents d'élèves des écoles primaires publiques de la ville de Yaoundé. Le traitement du matériau s'est fait à travers une analyse thématique des données recueillies. Des portraits de parents interviewés ont également été établis à la suite d'un questionnaire sociodémographique.

Les résultats de cette étude mettent en relief deux types de représentations : des représentations qui sont communes aux parents et des représentations qui leur sont singulières. En ce qui concerne les représentations communes, la grande majorité de parents pense que leur rôle au sein des APEE/PTA repose en partie sur le volet financier, c'est-à-dire au versement des frais d'adhésion qu'ils apportent à l'association. Et secondairement, ils se considèrent, dans ce cas de figure, comme des parents « à tout faire ». Pour ce qui est de leurs représentations singulières, les parents voient à la fois leur rôle au niveau de la sensibilisation, de l'information ou du rassemblement des autres parents. Paradoxalement, ils pensent être des parents « à ne rien faire » dans la mesure où, malgré leur place fondamentale au sein de ces regroupements, ils estiment ne pas suffisamment être sollicités sur les aspects fonctionnels comme la gestion et la coordination des différentes actions à engager et à mener au sein de ces structures. Cependant, la réussite scolaire qui repose sur le confort des élèves étant une des

motivations des parents à participer aux APEE/PTA, leurs représentations s'avèrent quasiment sans incidence sur leurs pratiques, ou tout au moins, les pratiques des parents restent guidées par leurs représentations sociales. L'étude relève par ailleurs que la diversité et la nature de ces représentations n'auraient aucun rapport avec les caractéristiques sociodémographiques des parents.

Mots clés : Relation école-famille, participation parentale, rôle parental, représentations sociales, associations de parents d'élèves, système éducatif, Cameroun.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	6
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	15
LISTE DES FIGURES	16
LISTE DES TABLEAUX.....	17
DÉDICACE	18
REMERCIEMENTS	19
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	23
PREMIER CHAPITRE	29
LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE: LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE EN ÉDUCATION.....	29
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE: L'HISTOIRE, ÉLÉMENT FONDATEUR DU SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS ET DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE	29
1.1. Le Cameroun et la naissance de son système éducatif: l'histoire de l'environnement socio-politique et économique de l'Afrique en miniature.....	29
1.1.1 Situation géographique, population et langues	29
1.1.2 Quelques repères historiques	30
1.1.3 Les contextes historique et politique dans la construction du système éducatif	31
1.1.4 Les aspects économique et social	33
1.2. La source, le cadre juridique et la structure du système éducatif: un héritage de la colonisation.....	35
1.2.1. Les états généraux de l'éducation de 1995	35
1.2.2. La loi d'orientation de l'éducation de 1998.....	35
1.2.3. Composition et structure du système éducatif camerounais.....	36
1.2.4. Les deux sous-systèmes et leur fonctionnement.....	37
1.2.5. Le Ministère de l'Éducation de base et son organigramme.....	38
1.3. Offre et demande, état des lieux et impact de l'environnement international dans l'éducation primaire publique.....	38
1.3.1. Offre et demande, état des lieux de l'éducation.....	39
1.3.2. La conférence de Jomtien	42
1.3.3. Le forum de Dakar, avril 2000.....	42

1.3.4.	Le discours du président du 10 février 2000.....	43
1.3.5.	Le décret du 19 février 2001	43
1.3.6.	Les notions de « gratuité » et de « paquet minimum »	44
1.4.	Les associations et APEE/PTA: l'implication des familles dans la scolarisation.....	46
1.4.1.	L'impact des contextes international, national et politique dans la naissance des associations au Cameroun	47
1.4.2.	La loi du 19 décembre 1990	48
1.4.3.	Les APEE: fondements, définition, but et fonctionnement	48
1.4.4.	La controverse sur les notions d'APE et APEE.....	51
2.	ÉTAT DES CONNAISSANCES DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE	52
2.1.	Des terminologies variées et multiples en Europe et en Amérique	53
2.1.1.	Le partenariat école-famille	54
2.1.2.	La collaboration école-famille	57
2.1.3.	La relation école-famille.....	59
2.2.	Parents d'élèves ou familles? Zoom sur les acteurs	61
2.3.	Législation sur la participation parentale dans les systèmes éducatifs européens	63
2.4.	Des recherches rares en Afrique et au Cameroun.....	64
2.5.	De l'intérêt de la revue critique de la littérature dans notre étude	67
2.6.	Choix terminologique et justification	67
3.	PROBLÉMATISATION ET PROBLÈME DE RECHERCHE.....	69
3.1.	La problématisation	69
3.2.	Le problème de recherche.....	70
4.	LES PERTINENCES SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE.....	71
4.1.	La pertinence sociale	71
4.2.	La pertinence scientifique.....	73
5.	SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	74
	DEUXIÈME CHAPITRE	77
	LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	77
1.	LES ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ÉLÈVES (APE).....	78
1.1	Naissance des associations.....	78
1.2	Des contextes de définition des associations	79
1.3	Quelques théories dans le fonctionnement des groupes	80
1.4	Structuration et fonctionnement des groupes.....	81

1.4.1	La structure des groupes	81
1.4.2	Le fonctionnement	83
1.5	Historique et évolution des APE dans quelques pays d'Europe et d'Afrique: des lieux, des dates et des contextes.....	84
1.5.1	Les APE en France: un pouvoir extérieur aux parents	84
1.5.2	Les APE en Espagne: la recherche d'une éducation de qualité	86
1.5.3	Les APE au Bénin: la gestion des conflits entre responsables et usagers....	87
1.5.4	Les associations de parents à l'école: action collective versus action individuelle?.....	88
1.5.5	La représentativité des parents dans quelques systèmes éducatifs européens	89
2.	LA PARTICIPATION PARENTALE.....	90
2.1.	Quelques modèles théoriques	90
2.1.1.	La perspective écologique ou le modèle de Brofenbrenner (1979)	91
2.1.2.	Le modèle de l'influence partagée de Epstein (1995)	92
2.1.3.	Le processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b).....	95
2.2.	Justification du choix du modèle théorique	98
2.3.	La participation parentale: nuance, particularité et définition	99
2.3.1.	L'implication, l'engagement ou la participation? La nuance	99
2.3.2.	La participation parentale: concept multidimensionnel	102
2.3.3.	La participation parentale: définition.....	104
2.3.4.	Le niveau un du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b).....	106
2.4.	Des obstacles à la participation des parents	107
3.	LE RÔLE PARENTAL	108
3.1.	De la théorie des rôles et de la construction du rôle parental	109
3.1.1.	La construction sociale du rôle et le type d'attentes d'un groupe	109
3.1.2.	Le rôle et l'ensemble de comportements	110
3.1.3.	Le rôle et les attentes comportementales	110
3.1.4.	Le rôle et l'obligation personnelle d'accompagnement.....	110
3.2.	Du statut au rôle et de la définition du rôle.....	111
3.3.	Les caractéristiques et les fonctions du rôle parental	112
3.3.1.	Les caractéristiques.....	113
3.3.2.	Les fonctions.....	113
3.4.	Le rôle parental et les motivations personnelles	114
3.5.	Motivations et participation aux APEE	115

4.	LA THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	116
4.1.	Origines du concept: des productions et représentations mentales aux représentations individuelles et collectives.....	117
4.2.	Des représentations mentales, individuelles et collectives aux représentations sociales.....	117
4.3.	Des cadres théoriques dans l'étude des représentations sociales.....	118
4.4.	La représentation et les représentations sociales: essais de définitions	119
4.5.	Structures, caractéristiques et fonctions des représentations sociales	121
4.5.1.	Les structures	121
4.5.2.	Les caractéristiques.....	123
4.5.3.	Les fonctions.....	124
4.6.	Représentations sociales et croyances	125
4.7.	Du contexte des représentations sociales de parents d'élèves camerounais	126
4.8.	Représentations sociales, rôle et participation parentale	127
5.	ENJEUX DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PARENTS D'ÉLÈVES	129
6.	SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL.....	130
7.	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	132
	TROISIÈME CHAPITRE	133
	LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	133
1.	UNE RECHERCHE QUALITATIVE, DE TYPE EXPLORATOIRE ET DESCRIPTIF	134
1.1	Nature de la recherche: l'approche qualitative, une recherche de sens	134
1.2	Justification du choix méthodologique	136
1.3	Le type de recherche: explorer et décrire pour mieux comprendre	136
1.3.1	La recherche descriptive	136
1.3.2	La recherche exploratoire	137
1.4	Le courant de la recherche	138
2.	LA STRATÉGIE DE RECHERCHE	139
2.1	Instruments et techniques de collecte de données	139
2.2	Justification du choix des instruments et des techniques.....	140
2.3	Validation pédagogique et administrative du guide d'entrevue	142
3.	CHOIX DE LA POPULATION, DE L'ÉCHANTILLON ET DU TERRAIN.....	142
3.1.	La population à l'étude	142
3.2.	L'échantillonnage	143

3.3.	Les critères de sélection de l'échantillonnage	143
3.3.1.	Démarche spécifique de sélection des participants.....	145
3.3.2.	Les participants sélectionnés	146
3.4.	Le terrain d'étude.....	148
3.5.	Critères et justification du choix du terrain	149
3.5.1.	Le positionnement géographique et la fonction de la ville.....	149
3.5.2.	La mixité et la diversité socio-économique et culturelle: caractéristiques de milieux populaires.....	149
3.5.3.	Le niveau d'enseignement (primaire et maternel) et le type d'établissements	150
3.5.4.	Infrastructures et système de fonctionnement des écoles	150
3.5.5.	Les contraintes d'ordre personnel et temporel.....	151
4.	LA RÉALISATION DE L'ÉTUDE	152
4.1.	Des difficultés administratives, d'ordre social et culturel	152
4.1.1.	Des lenteurs et lourdeurs administratives	152
4.1.2.	De la difficulté de recrutement des participants à l'étude	153
4.2.	Déroulement des entrevues.....	154
4.3.	Méthode de consignation des données.....	155
5.	LE TRAITEMENT DES DONNÉES.....	156
5.1.	La transcription « verbatim » des entrevues	156
5.2.	Le codage du corpus	157
5.3.	L'analyse ou le traitement du corpus.....	157
5.4.	Justification du choix de la méthode d'analyse	157
5.5.	Le contre-codage du corpus.....	159
5.6.	Synthèse des étapes liées au travail d'analyse	159
6.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES.....	159
7.	LES BIAIS MÉTHODOLOGIQUES	160
8.	PERTINENCE DE L'ÉTUDE AU REGARD DE L'INTERRELATION RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE	161
	QUATRIÈME CHAPITRE	164
	LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	164
1.	LES PORTRAITS DES PARTICIPANTS : DES PROFILS VARIÉS ET HÉTÉROGÈNES.....	166
1.1	Les participants par école: des inégalités sociales aux conditions économiques stables	169

1.2	L'âge des participants: expression d'un vécu et d'une certaine maturité	170
1.3	Les participants par sexe: de l'équilibre dans le genre et dans le niveau d'études..	171
2.	LES REPRÉSENTATIONS COMMUNES AUX PARENTS D'ÉLÈVES: LES CONTRIBUTIONS FINANCIÈRES ET LA PLACE DES PARENTS AUX APEE	172
2.1.	Les contributions financières comme éléments principaux des représentations sociales de parents	173
2.1.1.	Les frais d'adhésion aux APEE/PTA.....	173
2.1.2.	L'apport en matériel.....	175
2.2.	La place du parent d'élève dans l'APEE: un maillon essentiel	177
3.	LES REPRÉSENTATIONS SINGULIÈRES AUX PARENTS D'ÉLÈVES: ENTRE DIVERSITÉ ET PLURALITÉ	179
3.1.	De la diversité des représentations sociales du rôle de parent: au sein de l'école	179
3.2.	De la pluralité des représentations sociales du rôle de parent: au-delà de l'école...	180
4.	LES PRATIQUES PARENTALES AUX APEE/PTA	182
4.1.	De l'adhésion... ..	183
4.2.	...Au paiement des frais d'APEE/PTA	185
4.3.	Des canaux formels de communication... ..	189
4.4.	...Aux canaux informels.....	192
4.5.	De la présence des parents aux assemblées générales et réunions	194
5.	DES OBSTACLES À LA PARTICIPATION DES PARENTS	198
5.1.	Le temps, un frein majeur à la participation des parents	198
5.2.	La communication école-famille, pour accéder à l'école	200
5.3.	La pluralité de responsabilités ou la difficulté d'être parent	201
	CINQUIÈME CHAPITRE	205
	LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	205
1.	SUR L'IDENTIFICATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE PARENTS DE LEUR ROLE AU SEIN DES APEE/PTA	206
1.1	Les représentations sociales communes aux parents ou la question de la place du parent dans le système éducatif et le paradoxe du financement d'une école primaire publique gratuite: Qui paie et que paie-t-on?.....	207
1.1.1.	La place du parent d'élève dans le système éducatif du point de vue des textes officiels	208

1.1.2.	Le financement de l'éducation primaire publique d'après les textes officiels: Que paie-t-on?.....	210
1.1.3.	De la loi sur la liberté associative	216
1.1.4.	Une interprétation socialement partagée de la gratuité de l'école: Des parents « contributeurs » ou des parents « à tout faire »?	219
1.2.	Les représentations sociales singulières aux parents d'élèves ou la question de leurs différents apports dans le fonctionnement de l'école.....	221
1.2.1.	Du désir de la réussite scolaire des enfants...au désir d'utilité des parents	222
1.2.2.	Des parents « figurants » ou des « parents à ne rien faire »	223
1.3.	Et les enseignants dans l'histoire? Ou la question des APE vs APEE	225
1.3.1.	Au commencement étaient les APE.....	226
1.3.2.	De l'ambivalence de la place des enseignants aux APEE	227
2.	SUR LES PRATIQUES DE PARTICIPATION PARENTALES AUX APEE/PTA ET LEURS OBSTACLES	228
2.1.	Le facteur temps dans la participation des parents	229
2.1.1.	Le temps des parents ou l'absence d'opportunités et de disponibilités	229
2.1.2.	Le temps des enseignants ou la démission des parents.....	230
2.2.	Le facteur communication et l'actualisation des outils	231
3.	LIEN ENTRE LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE PARENTS ET LEUR PARTICIPATION AUX APEE/PTA.....	233
3.1.	Les pratiques de parents aux APEE/PTA ou la cohabitation de deux types de représentations sociales.....	233
3.1.1.	L'allant de soi ou conformisme	235
3.1.2.	Le confort et la réussite des élèves: une des motivations parentales	238
3.2.	Le paiement des frais d'adhésion aux APEE/PTA: objectif unique?	238
3.3.	Un accent vers d'autres organes des APPS	239
3.3.1.	La coopérative scolaire (1979)	239
3.3.2.	Le fonds de solidarité et de promotion de l'éducation (2001).....	240
3.4.	Regards sur certains textes officiels: de l'anachronisme au diachronisme.....	241
4.	LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS: UNE RELATION MITIGÉE ET EN DÉBAT	243
4.1.	Les distances physique et psychologique de l'école.....	244
4.1.1.	Le pont entre l'école et les réalités des parents ou de la distance physique	244
4.1.2.	Le « là-bas » des parents ou de la distance psychologique.....	245
4.1.3.	De la nécessité d'une redéfinition du rôle des enseignants	246

CONCLUSION GÉNÉRALE	250
1. RAPPEL DES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	250
2. LE COURANT ÉPISTEMOLOGIQUE ET LE CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	251
3. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	251
4. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	252
5. LES LIMITES DE NOTRE ÉTUDE.....	252
6. LES RETOMBÉES ET PISTES DE RECHERCHE.....	253
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	256
ANNEXE A: CARTE DU CAMEROUN.....	282
ANNEXE B: LOI D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION (1998)	283
ANNEXE C: STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DU CAMEROUN	289
ANNEXE D: DISCOURS DU 11 FÉVRIER 2000.....	290
ANNEXE E: DÉCRET SUR LE FONCTIONNEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS (2001)	291
ANNEXE F: CIRCULAIRE B/1464 MODALITÉS PRATIQUES	308
ANNEXE G: CIRCUIT DE DISTRIBUTION DU « PAQUET MINIMUM »	314
ANNEXE H: LOI SUR LES LIBERTÉS ASSOCIATIVES (1990).....	315
ANNEXE I: ARRÊTÉ INTERMINISTÉRIEL N° 242/L/729 (1979)	321
ANNEXE J: STATUT TYPE ASSOCIATION.....	335
ANNEXE K: LETTRE CIRCULAIRE N°23/71/25 DE 1990.....	338
ANNEXE L: LETTRE CIRCULAIRE N°28/A/165 DE 1992	340
ANNEXE M: MISE AU POINT DU 09/09/2004.....	342
ANNEXE N: ORGANES DE REPRÉSENTATIVITÉ DES PARENTS EN U-E	344
ANNEXE O: GUIDE D'ENTREVUE.....	346
ANNEXE P: QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DES PARENTS.....	348
ANNEXE Q: LETTRE RECRUTEMENT PARENTS.....	350

ANNEXE R1: PARTICIPANTS SELECTIONNÉS ÉCOLE 1	352
ANNEXE R2: PARTICIPANTS SELECTIONNÉS ÉCOLE 2	353
ANNEXE R3: PARTICIPANTS SELECTIONNÉS ÉCOLE 3	354
ANNEXE S: LES SEPT COMMUNES D'ARRONDISSEMENT DE LA VILLE DE YAOUNDE	355
ANNEXE T: NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS ET POPULATION PAR ARRONDISSEMENT DE LA VILLE DE YAOUNDE	356
ANNEXE U: EXEMPLE D'ENTREVUE RETRANSCRIT	357
ANNEXE V1: THÈME SUR LE ROLE DE PARENT AUX APEE: EXEMPLES D'UNITÉS DE SENS ET CODES.....	370
ANNEXE V2: THÈME SUR LE ROLE DE PARENT DE MANIÈRE GÉNÉRALE: EXEMPLES D'UNITÉS DE SENS ET CODES.....	373
ANNEXE V3: THÈME SUR LA PARTICIPATION PARENTALE: EXEMPLE D'UNITÉS DE SENS ET CODES.....	374
ANNEXE V4: THÈME SUR LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE: EXEMPLE D'UNITÉS DE SENS ET CODES.....	375
ANNEXE V5: THÈME SUR LES RECOMMANDATIONS: EXEMPLE D'UNITÉS DE SENS ET CODES.....	376
ANNEXE W: ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE	377
ANNEXE X: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	378
ANNEXE Y: AUTORISATION D'ACCÈS AUX ÉTABLISSEMENTS	381
ANNEXE Z: ARBRE THÉMATIQUE.....	382
ANNEXE A1: LETTRE CIRCULAIRE PRESCRIPTION MESURES.....	383
ANNEXE B1 : LETTRE CIRCULAIRE N° 17/J1/16/MINEDUC/SG.....	384
ANNEXE C1 : ARRETÉ ORGANISANT LE FONDS DE SOLIDARITÉ.....	386

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AELE	Association Européenne de Libre Échange
APE	Association de Parents d'Élèves
APEE	Association de Parents d'Élèves et d'Enseignants
APPS	Activités Post et Péri-scolaires
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} Année
CM2	Cours Moyen 2 ^{ème} Année
DDEB	Délégation Départementale de l'Éducation de Base
DREB	Délégation Régionale de l'Éducation de Base
EEE	Espace Économique Européen
ENIEG	École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
EPT	Éducation pour Tous
EPU	Éducation Primaire Universelle
E-U	États-Unis
FCFA	Franc de la Communauté Financière Africaine
FCPE	Fédération des Conseils de Parents d'Élèves
GCE O/AL	<i>General Certificate of Education Ordinary/Advanced Level</i>
IAEB	Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINEDUC	Ministère de l'Éducation Nationale
MINFI	Ministère des Finances
MINFOP	Ministère de la Formation Professionnelle
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
NPE	Nouveaux Programmes Éducatifs
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PAS	Programme d'Ajustement Structurel
PEEP	Parents d'Élèves de l'École Publique
PNUD	Programme des Nations-Unies pour le Développement
PTA	<i>Parent's Teacher Association</i>
SMIC	Salaire minimum de croissance
TBS	Taux Brut de Scolarité
UE	Union Européenne
UNAPEL	Union Nationale d'Associations des Parents d'Élèves de l'École Libre
UNESCO	Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Synthèse et structure du premier chapitre.....	75
Figure 2. Modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995,1997, 2005 <i>b</i>).....	96
Figure 3. Schéma de conception de la participation parentale aux APEE/PTA.....	105
Figure 4. Niveau un du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (2005).....	107
Figure 5. Synthèse du cadre conceptuel.....	131

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Années de référence des législations dans la participation parentale en UE.....	63-64
Tableau 2. Exemple de récapitulatif de questionnaire sociodémographique.....	144-145
Tableau 3. Fiche descriptive et fonctionnelle des établissements scolaires.....	151
Tableau 4. Exemple de profil d'un parent PNK 1.....	166
Tableau 5. Exemple de profil d'un parent PNL 9.....	167
Tableau 6. Exemple de profil d'un parent PES 2.....	168
Tableau 7. Récapitulatif des périodes d'adhésion de parents (PNK) aux APEE.....	183
Tableau 8. Récapitulatif des périodes d'adhésion de parents (PNL) aux APEE.....	184
Tableau 9. Récapitulatif des périodes d'adhésion de parents (PES) aux APEE.....	185
Tableau 10. Récapitulatif des moyens de communication école-parents PNK.....	189
Tableau 11. Récapitulatif des moyens de communication école-parents PNL.....	190
Tableau 12. Récapitulatif des moyens de communication école-parents PES.....	191
Tableau 13. Fréquence des parents (PNK) aux assemblées générales de l'APEE....	191-195
Tableau 14. Fréquence des parents (PNL) aux assemblées générales de l'APEE.....	195
Tableau 15. Fréquence des parents (PES) aux assemblées générales de l'APEE.....	196

DÉDICACE

À ma fille, Amélie Estelle Luisa.

REMERCIEMENTS

« Nul ne connaît vraiment que ce qu'il a compris ».
(Rancière, 1987)

Du déclenchement de ma décision d'entreprendre des études en sciences de l'éducation à mes balbutiements dans le domaine de la recherche, plusieurs personnes m'auront accompagné, chacune à sa manière, pour mener à terme cette riche et passionnante expérience que représente une thèse de doctorat. Parcours jonché à la fois de démarches et de sollicitations, de joies et de frustrations en passant par les moments de doute et de solitude, j'ai appris de toutes celles et ceux qui ont croisé mon chemin de manière fortuite, inespérée ou prédite. Pour cela,

J'exprime ma profonde gratitude à ma directrice de thèse, la Professeure France Beauregard de l'université de Sherbrooke qui, malgré ses obligations professionnelles, a accepté les rênes de la direction de ce travail. Ses qualités intellectuelles et professionnelles m'ont permis d'affiner mon objet de recherche tout au long des démarches d'investigations sur le triple espace du Cameroun, de la France et du Canada. Elle m'a donné les opportunités de me réaliser, de relever des défis, d'apprendre à me dépasser et surtout l'envie de toujours aller chercher plus loin, à comprendre un peu plus et à ne pas me satisfaire de réponses faciles et incomplètes. Au-delà, comment faire fi de ses qualités humaines? Elle aura été un guide qui me permettait de me retrouver et de m'orienter lorsque j'étais perdue. Elle a su trouver le temps de m'écouter même lorsque celui-ci faisait défaut. Elle en a pris quand il n'y en avait pas pour discuter, commenter, critiquer mon travail et m'amener vers de nouvelles réflexions à travers la pertinence de ses remarques. Merci du soutien et surtout, merci d'avoir cru en moi en m'offrant une de mes premières expériences professionnelles en milieu universitaire.

Je suis grandement reconnaissante envers le Professeur Augustin Mutuale, mon directeur de thèse à l'Institut Catholique de Paris. Sa disponibilité, son pragmatisme, sa

passion pour le travail bien fait, son sens de la rigueur et ses conseils, indispensables à ma persévérance auront été forts utiles tout au long de mon parcours. Outre ses multiples responsabilités, il n'aura de cesse ménager des efforts pour m'accompagner dans la finalisation de cette recherche qui me semblait très lointaine. Nos échanges pendant les séminaires et en dehors, restent pour moi des moments forts de mon travail. Votre support et votre confiance m'ont permis de relever ce défi avant tout personnel.

Je souligne ma reconnaissance à Mme Dominique Groux, sans qui, cette étude n'aurait certainement pas vue le jour. D'abord parce qu'elle a permis que je sois admise en cycle doctoral, ensuite pour avoir œuvré pour la réalisation de mon projet de co-tutelle à l'université de Sherbrooke. Cette expérience m'a non seulement donné la possibilité d'avoir une vision comparée de la participation parentale en Europe, en Afrique et en Amérique, mais elle m'a surtout offert des expériences professionnelles enrichissantes et des rencontres amicales solides.

Ma gratitude va aussi à Mme Françoise Cheboux, doyenne de la faculté d'éducation à l'ISP-ICP de l'époque qui, lors de mon inscription en année de licence aura su provoquer le déclic, le désir (thème qui lui était si cher) d'apprendre et de rechercher en éducation. Son éloquence, sa détermination et sa force de conviction restent gravés dans ma mémoire.

Je tiens également à remercier le Professeur Jean-Claude Kalubi de l'université de Sherbrooke qui m'aura guidé dans le discernement et la critique de la recherche en éducation à travers la lecture, la rédaction et l'analyse des articles scientifiques. Qu'il veuille trouver ici ma reconnaissance la plus profonde. Mon poste d'assistante au sein de la chaire de recherche sur les identités et innovations professionnelles (Ciipro) constitue à n'en pas douter une expérience unique.

D'autres personnes, en l'occurrence l'équipe de la faculté d'éducation de l'ISP-ICP dirigée par le doyen, Mr François Moog, aura en grande partie participé à l'accomplissement de ce travail. Je pense aux différentes contributions, regards, critiques et apports pédagogiques des enseignants et intervenants aux séminaires. Les documentalistes

qui auront toujours été là pour toutes les questions et mêmes les plus inopportunes ne sont pas en reste. Sur un tout autre plan et non des moindres, je ne saurais taire l'appui financier de la direction de la recherche de l'Institut Catholique de Paris pendant ces différentes années de recherche.

Que les enseignants et le personnel de la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke, coordonnés par Mr Jean-Claude Coallier trouvent ici mes sincères remerciements au vu de l'accueil et de l'intégration qu'ils m'ont réservés. Au-delà de l'université, j'exprime mes sincères remerciements à Mme France Lacourse pour la chaleur fournie en terre québécoise malgré les températures. Dans vos murs, toutes les conditions ont été réunies pour le présent travail.

Je m'en voudrais de ne pas trouver les mots justes à l'encontre des participants à la réalisation de cette étude lors de mes enquêtes de terrain. Sans la contribution des parents d'élèves, des administrations et de toutes les personnes qui ont répondu à nos sollicitations, la recherche entreprise n'aurait certainement pas été riche et pleine de révélations. Je pense notamment aux directions d'écoles et à toutes les communautés éducatives.

Mes pensées vont également à mes compagnons d'armes, les doctorants de l'ISP-ICP avec qui j'aurais passé des moments de doute, de questionnement et d'accomplissement. Que dire de belles amitiés nées avec les doctorants de Sherbrooke? Je suis heureuse de vous avoir eu à mes côtés.

Je suis particulièrement reconnaissante à toutes celles et à tous ceux qui ne sont pas nommés ici mais qui m'ont aidé à mener ce travail à terme. Je pense à mes fidèles lecteurs et aux différents soutiens amicaux, psychologiques, spirituels et financiers qui se reconnaîtront à travers ces écrits.

Omettre de remercier la famille Akoa Ngbwa Célestin Jean à travers laquelle je tiens le goût de l'effort et du travail, de la persévérance et du courage serait une offense que je m'abstiendrai de commettre. Spécialement, je remercie celle qui m'a portée, Mme Akoa née Nnomo Mintyene Técla, enseignante, formatrice, éducatrice, auteure et femme

engagée en éducation et pour l'éducation. En ta personne chaque jour, résonne le modèle dans ma vie. Je n'oublie pas mes frères, Jean-célestin et Alain Didier à travers qui j'apprends toujours. Mes sœurs, Gisèle et Jeannette, Nathalie Désirée et Alvine Fabienne, m'auront servie et me servent, d'appui au quotidien.

Enfin, avec amour et affection, je remercie celle que j'ai portée, Amélie Estelle Luisa pour la patience devant les exigences que demande ce cheminement. Des questions telles que: « Allo maman, tu es toujours à la bibliothèque? » ou, « quand rentres-tu du Québec? » je l'espère, trouveront enfin leur réponse à travers ce travail.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

¹De la sociologie à la psychologie en passant par l'histoire ou la philosophie, l'étude des sciences de l'éducation couvre un vaste champ de disciplines (Mialaret, 2011) et de sciences contributives (Tsafak, 2001). Au fil du temps, des recherches voient le jour sur le fonctionnement des entités qui régissent l'éducation dans sa globalité et l'école de manière spécifique d'une part. À titre d'exemple, la formation et les pratiques des enseignants, (Lafortune, 2008; Leclerc et Moreau, 2011), le décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, et Yergeau 2004; Lessard, Fortin, Marcotte, Potvin, et Royer, 2009) ou l'engagement et la persévérance des élèves (Pianta et Hamre, 2009; Pianta, Hamre et Mintz, 2011). D'autres en revanche, s'étendent dans l'analyse et les interactions entre les différentes composantes qui la structurent comme les rapports enseignants-élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004), le climat de classe (Bennacer 2005 et 2000) et de plus en plus les rapports entre l'école et la famille (Christenson et Reschly, 2010; Deslandes, 2010; Dubet, 1997; Meirieu, 2000). Ces relations reposent « dans un contexte où elles sont placées sous le regard des scientifiques et des décideurs avec des questions telles: quelles sont les représentations des différents acteurs à propos des relations entre l'école et la famille? » (Lahaye, 2012, p.10).

Premiers partenaires de l'école (Lorcerie, 2015) et premiers lieux d'éducation (Lange, 2006), les familles représentent la source et le premier soutien pour l'apprentissage des enfants (Moorman, Coutts, Holmes, Sheridan, Ransom, Sjuts et Rispoli, 2012). Malgré son évolution, des liens ont toujours existé entre la famille et l'école (Clarke, Sheridan et Woods, 2010), deux institutions dont l'unanimité des pouvoirs d'influence mutuelle sur l'apprentissage éducationnel n'est plus à démontrer (Bédard, Couturier, Larose, Lenoir, Potvin et Terrisse 2009a). Ainsi, plusieurs études montrent l'influence positive des parents sur la réussite scolaire (Deslandes, 2010; Deslandes et Cloutier, 2005; Deslandes et Rivard,

¹ Dans ce texte, nous utilisons le masculin en tant que forme générique, de manière à éviter la surcharge liée à la nomenclature simultanée des deux genres.

2011; Dierendonck, Poncelet et Voz, 2008; El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010; Lahaye, 2012; Larivée, 2012 et 2013), l'intégration des jeunes (Beauregard, 2011, 2006; Kalubi, Bouchard et Beckman, 2001; Kalubi, Detraux et Larivée, 2006) ou en lien aux familles immigrantes (Beauregard, 2016; Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014) Question large et tributaire des conditions économiques, politiques, sociales, culturelles et environnementales, la réussite scolaire apparaît comme une des raisons premières de la participation parentale à la scolarité des enfants (Avvisati, Besbas et Guyon, 2010; Deslandes et Richard, 2004; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey, Green et Shepard, 2006; Larivée, Terrisse et Richard, 2013; Larivée et Garnier, 2012; Semke et Sheridan, 2012; Willems et Gonzalez, 2012). La notion de réussite scolaire intégrant elle-même des dimensions affectives, intellectuelles, professionnelles, sociales et personnelles. À cet effet, un certain nombre de pays industrialisés prennent conscience de l'importance du partenariat école-famille-communauté et promeuvent la participation des parents (Paratte, Deslandes et Landry, 2008) à la vie scolaire (Avvisati, *et al.*, 2010). Car, faut-il le souligner, des auteurs postulent que la collaboration du parent avec l'école augmenterait les chances de réussite de l'enfant (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Grolnick et Slowiaczek (1994) montrent que de nombreuses réformes dans le domaine des communautés sont instaurées avec la reconnaissance de l'école et des familles comme leviers de l'éducation. Autrement dit, les deux institutions sont des socles déterminants à l'éducation et à la socialisation des enfants où une importance est accordée au rôle des parents (Avvisati *et al.*, 2010).

Selon l'OCDE (2006), des témoignages dans plusieurs États soulèvent des questions intéressantes sur la manière dont les parents exercent un rôle (aussi lointain soit-il), la nature de ce rôle et dans quelle mesure ils pensent réellement avoir une « voix ». L'école et la famille jouent chacune un rôle dans l'accomplissement de la réussite scolaire et sociale de l'enfant. D'aucuns pensent que l'école, en institution, essaye d'imposer sa définition de la répartition des fonctions et des rôles (Bouveau, Cousin, et Favre-Perroton 2007). Pour Périer (2012), il existe une pluralité de formes d'expression et de contribution

des parents, c'est-à-dire, différentes manières de s'investir dans la scolarité et de concevoir leur rôle.

Dans le système éducatif camerounais, le rôle des familles s'observe à tous les stades de la scolarité des enfants. Dans l'enseignement primaire, les missions des familles, diverses et multiples, sont régies dans les associations de parents d'élèves et enseignants, parent's teachers association (APEE/PTA). La fonction principale de ces structures est la défense des intérêts des élèves pour le bon fonctionnement de l'établissement scolaire (Alima, 2008). Compte tenu de l'hétérogénéité des familles, Beauregard (2006) fait remarquer dans sa thèse de doctorat que le parent adaptera son rôle en fonction de l'âge de son enfant, de ses intérêts ou encore en lien aux différentes étapes de sa vie, selon ses perceptions et ses représentations. Considérée comme faisant partie de la communauté éducative, l'implication et la participation des parents est une réalité dans la politique en matière d'éducation où leurs contributions variées, ne sont plus à démontrer. Toutefois, depuis la proclamation de la gratuité de la scolarité dans l'enseignement primaire public en 2000 et même bien avant, de nombreuses incompréhensions subsistent et persistent entre les familles et l'école où différentes interprétations de la gratuité et du rôle des parents sont pointées de part et d'autre. Cette situation remet ainsi en question la participation des parents au sein des APEE/PTA ainsi que la compréhension de leur rôle. On peut ainsi, à la suite de ces auteurs dire que les relations école-famille s'avèrent parfois délicates (Gayet, 1998), méfiantes (Bouveau, Cousin, *et al.*, 2007), s'exercent à distance (Kherroubi, 2008) ou débouchent sur des conflits et attitudes de défiance réciproque des protagonistes (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). Relation que Migeot-Alvarado (2000) qualifie de « peut mieux faire » parce que l'École ne tient plus la promesse de la mobilité sociale et les parents ont du mal à faire confiance à l'école (Meirieu, 2003).

Cependant, en Europe et en Amérique, nombreuses sont les études qui mettent en évidence les effets bénéfiques de la participation des parents à l'éducation de leur enfant. Rares sont celles, en revanche, à avoir analysé la question sous l'angle des représentations sociales de leur rôle en la matière. Jusqu'ici, aucune recherche empirique et approfondie

n'aurait encore été établie dans le domaine de la relation école-famille et de la participation parentale dans le système éducatif camerounais à propos. Autrement dit, les questions sur la manière à travers laquelle les parents interprètent leur rôle sur la participation à la scolarisation de leurs enfants dans les structures éducatives en Afrique et au Cameroun n'ont pas encore été, à ce jour, évoquées. Du moins, les raisons qui pousseraient les parents à s'activer dans les dispositifs que sont les APEE/PTA pour le bien-être des élèves n'ont été, ni explorées, encore moins approfondies. Nonobstant cette situation, certains rapports (République du Cameroun 2012*b*) analyses et observations (Cerdhess, 2010 et Bilé, 2009) énoncent que les relais que constituent les APEE/PTA dans lesquels les parents d'élèves camerounais sont impliqués dans la scolarisation de leurs enfants connaissent des difficultés de fonctionnement, de gestion et de participation de manière générale. Des tandems aux conflits, les incompréhensions entre l'école publique et les parents au Cameroun semblent une évidence qui alimente les relations entre ces deux institutions. À terme, compromettrait et hypothéquerait la réussite des élèves dont les infrastructures scolaires, les méthodes d'enseignement et le système entier restent l'héritage de la colonisation. Dans notre recherche, nous argumentons nos propos sur la base de certains textes officiels comme la loi d'orientation de l'éducation de 1998, la loi relative à la liberté d'association de 1990, du décret d'organisation des établissements publics de 2001 ou de l'arrêté interministériel de 1979 qui porte sur l'organisation des activités post et périscolaires (APPS) pour relever les points à travers lesquels les familles sont impliquées et censées participer dans le système éducatif camerounais. Par ailleurs, ces différents textes nous aiguilleront pour expliquer comment les parents entendent participer dans ces structures dont l'émanation est du politique.

L'objectif général de notre recherche consiste à identifier les représentations sociales que les parents d'élèves ont de leur rôle dans les APEE/PTA des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais. Il s'agit de déterminer et de chercher à comprendre comment les parents d'élèves interprètent leur rôle au sein de ces associations en vue de leur éventuelle participation. Dit autrement, il s'agit de saisir le sens et l'interprétation qu'ils donnent à leur rôle. Plus précisément, l'étude est réalisée auprès des

parents d'élèves de certaines écoles des zones dites populaires et défavorisées de la ville de Yaoundé. Les objectifs spécifiques consistent à déterminer les pratiques des parents au sein des APEE/PTA dans un premier temps et les obstacles qui influenceraient leur participation au sein de ces regroupements dans un second temps. Le troisième objectif spécifique consiste à établir le lien (s'il existe) entre les représentations sociales des parents et leurs pratiques (participation) aux APEE/PTA. D'une manière plus large, ces différents objectifs, (général et spécifique) nous permettront d'établir et de qualifier la relation entre les parents, c'est-à-dire la famille, et l'institution scolaire dans le système éducatif du Cameroun.

Notre recherche s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique qui regroupe le contexte de l'étude, l'état des connaissances dans la relation école-famille, la problématisation, le problème et la question de la recherche. Il s'agit de situer spatialement et temporellement l'origine du problème, de présenter le panorama d'éléments qui l'abordent avec un appui sur les contextes historique, socio-économique et politique du Cameroun tout en soulevant les pertinences scientifiques et sociales de notre travail.

Le deuxième chapitre fait état du cadre conceptuel, de l'objectif général de recherche et des objectifs spécifiques. L'étude du concept d'association de parent d'élève, très peu abordée dans les recherches est présentée à travers l'historique et son évolution dans des espaces géographiques précis. Nous montrerons au-delà de ce concept, qu'il s'agit avant tout du fonctionnement et de la structure de groupe que sont les associations. Le concept de participation parentale, sur la base du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler, (1995, 1997, 2005), avec une emphase sur le niveau un de son processus constituera le deuxième concept de notre travail. Le rôle parental sera par la suite élaboré à partir de quelques théories comme celle développée par Biddle, (1979; 1986). La théorie des représentations sociales à travers laquelle les parents illustrent leur rôle au sein des APEE/PTA est notre quatrième concept qui est étudié selon l'approche de Jodelet, (1989). Nous présentons également la question des enjeux des représentations des parents par

rapport à leur participation. Enfin, les différents objectifs de notre recherche feront l'objet de la dernière partie de ce chapitre.

Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique adoptée dans notre étude qui est de nature descriptive et exploratoire, dans une démarche qualitative et interprétative (Paillé et Mucchielli, 2012). Les instruments utilisés sont des entrevues semi-dirigées et individuelles (Savoie-Zjac, 2004; Paillé et Mucchielli, 2012). Des questionnaires sociodémographiques complètent ces entrevues dans l'optique de dresser les profils des participants. Une fois obtenu, le matériau est traité à travers une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). La population est constituée de parents d'élèves sur un échantillon de vingt-cinq (25) participants répartis sur trois écoles, c'est-à-dire, dix (10) parents pour les deux premières écoles et cinq (5) pour la troisième école. Le choix du terrain d'étude est établi en fonction de son siège des institutions et en rapport à la diversité des couches culturelles et socio-économiques qui le composent. Ce chapitre revient également sur les considérations éthiques en vigueur en matière de recherche sur les êtres humains à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Nous évoquons aussi quelques biais méthodologiques auxquels nous avons été confrontés durant le processus de recherche. L'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique, autre spécificité de cette faculté, clôture ce chapitre.

Dans le quatrième chapitre, nous procédons à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus des entrevues réalisées.

La discussion des résultats à la lumière des éléments constitutifs du cadre conceptuel est abordée dans le cinquième chapitre.

Enfin, la section conclusive permet un rappel de la problématique, la présentation du cadre conceptuel, la démarche adoptée pour l'atteinte des objectifs énoncés et les principaux résultats obtenus tout au long de notre travail. Comme dans toute recherche scientifique, nous relevons également à la fois dans ce chapitre, les limites, les retombées et d'éventuelles pistes de recherches liées à notre étude.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE: LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE EN ÉDUCATION

« L'école est un système institutionnel inscrit dans l'évolution historique de la société (...) qui débouche logiquement sur: l'étude de l'évolution de ce système en relation avec celles des autres structures sociétales » (Crahay, 2002, p. 253).

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE: L'HISTOIRE, ÉLÉMENT FONDATEUR DU SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS ET DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE

Notre étude commence par une présentation géographique, historique, humaine, culturelle, économique et sociale du pays. Ces données globales, mais fort utiles sont exposées aux fins d'une appréciation générale du contexte d'étude, de l'approche éducative et de la spécificité de l'organisation du système éducatif dans lequel le Cameroun s'inscrit.

1.1. Le Cameroun et la naissance de son système éducatif: l'histoire de l'environnement socio-politique et économique de l'Afrique en miniature

Le Cameroun est un pays à l'histoire complexe et singulière. Sa complexité est due aux passages de plusieurs puissances européennes sur son territoire. Sa richesse humaine et diversité culturelle lui confèrent une singularité en lien à sa situation géographique stratégique.

1.1.1 Situation géographique, population et langues

Pays d'Afrique centrale partant du golfe de Guinée, le Cameroun en forme de triangle (annexe A) est situé entre le Nigéria à l'ouest, la République centrafricaine à l'est, le Tchad au nord-est, le Congo-Brazzaville, le Gabon et la Guinée équatoriale au sud, et l'océan Atlantique au sud-ouest (Kengne, 2010).

Sa population est estimée à 22 millions d'habitants (Kengne, 2012). En 2010, elle avoisinait 20 millions (Kengne, 2010) c'est-à-dire, 19 406 100 selon la République du Cameroun (2010). Elle ne cesse d'augmenter au fil des ans. Cependant, les différents recensements montrent qu'elle reste néanmoins très jeune. En 1987, les personnes de moins de quinze ans représentaient entre 44% et 46,4% et de la population totale en 2011 (Kengne, 2012). C'est souligner le caractère de sa population scolarisable croissante avec une demande effective dans l'enseignement primaire de 3 350 662 élèves en 2008/2009 (République du Cameroun, 2006).

L'histoire du Cameroun a donné naissance à une diversité linguistique. Elle a permis de fleurir des peuples issus de différentes zones d'Afrique parlant une multitude de langues. Malgré le flou qui persiste sur l'exactitude des chiffres, 248 langues locales vivantes (Breton et Fohtung, 1991), entre 240 et 280 (Metangmo, 2001), 236 (Kengne, 2010), l'essentiel à retenir est leur cohabitation pacifique autour du français et de l'anglais qui sont issus de l'héritage colonial.

1.1.2 Quelques repères historiques

La situation géographique du Cameroun facilite l'entrée des puissances occidentales et étrangères. Les missionnaires sont les premiers à s'y installer. Bien avant, ce sont les navigateurs portugais qui découvrent le Cameroun en 1472 et l'appellent Rio Dos Camaroës. En 1884, l'Allemagne est la première puissance à fixer les limites du pays alors appelé Kamerun (Imbert, 1973). Le pays se retrouve alors sous protectorat allemand de 1884 à 1919 (Mveng, 1963). La défaite de l'Allemagne à la fin de la Première Guerre mondiale le conduit ensuite sous les mandats français et britannique de 1919 à 1945 (*Ibid.*).

À la fin de la Première Guerre mondiale, l'Allemagne cède le territoire à la France et à l'Angleterre et devient Cameroun oriental et occidental. Il passera après sous la tutelle de l'ONU. Le pays est alors divisé en deux territoires distincts : le Cameroun occidental pour la partie britannique et le Cameroun oriental pour la française. Après son indépendance en 1960, ses frontières sont revues et corrigées

(1960 et 1961) suite au ralliement de sa partie occidentale au Nigéria. Cette répartition donnera naissance à sa double appartenance linguistique. Le Cameroun oriental (sous-tutelle française) est la première zone à accéder à l'indépendance le 1^{er} janvier 1960 (Imbert, 1973). Le 1^{er} octobre 1961, le Cameroun occidental le rejoint après un référendum (Tsala-Tsala, 2004). La première fédération qui unit le Cameroun oriental au Cameroun occidental voit le jour : « une fédération bilingue, exemple unique en Afrique » (Imbert, 1973, p. 54). Une fois son indépendance acquise, le Cameroun avec son premier président, passera tour à tour de République fédérale en 1961, à la République unie du Cameroun en 1972 (unification) et depuis 1984, République du Cameroun avec le deuxième président de son histoire.

Le Cameroun s'illustre par sa diversité géographique, humaine, ethnique et culturelle. Il apparaît dans la sous-région comme un mélange de différentes parties du continent en la matière, d'où son appellation d'Afrique en miniature. Ces éléments constituent des déterminants sur les plans politique, économique et social dans la construction de son système éducatif.

1.1.3 Les contextes historique et politique dans la construction du système éducatif

À l'image de son histoire, le système éducatif camerounais tire sa source de ses pays colonisateurs d'où sa dualité formée des sous-systèmes francophone et anglophone (République du Cameroun, 2010; Alima, 2008; Noumba, 2008; Tsala-Tsala, 2004; Mvesso, 1998; Ngouo, 1995; Mveng 1963). L'évolution historique du Cameroun et de son système éducatif peuvent être répartis en trois grandes étapes: la période avant les colonisateurs, la période coloniale et la période post-coloniale (Alima, 2008). 1) La période précoloniale va de 1844 à 1945. La société camerounaise du début du 19^e siècle est une société dans laquelle l'école est absente, où l'éducation s'acquiert dans le cadre familial et se développe à travers rites et initiations (Alima, 2008). Sur le principe de solidarité, un enfant était éduqué par plusieurs membres de la famille, ou par tous. Poursuivant, l'auteur dit que l'éducation ne coupait pas l'enfant de la société et de la vie, ce qui lui permettait de connaître ses

véritables capacités et limites. L'intégration de l'individu à son contexte social lui donnait ainsi la capacité de devenir responsable et solidaire des autres membres. Les missionnaires anglais sont les premiers à introduire le concept d'école entre 1844 (première école confessionnelle) et 1884 avec pour but l'instruction des camerounais (*Ibid.*, p. 30). L'expansion étrangère apporte une nouvelle configuration éducative au pays.

2) la période coloniale. Dans son ouvrage, Alima (2008) regroupe les différentes périodes de l'époque coloniale qui va de 1884 à 1945 et de 1945 à 1960 comme suit. Sous l'administration allemande entre 1884 et 1945, les Allemands continuent l'œuvre éducative entamée par les missionnaires en 1884. Seulement, ils exigent l'adoption de leur langue dans les apprentissages dispensés dans les écoles, à la place du français. La première école publique voit le jour en 1886. En 1910, la langue d'instruction devient l'allemand. De manière progressive, l'éloignement de la famille et des parents s'aperçoit dans le domaine de l'éducation et devient prioritairement, une prérogative étrangère. Arrive ensuite l'éducation sous les régimes français et anglais (1945-1960). Pendant cette période, les administrations françaises et anglaises sont celles à travers lesquelles il est possible de parler d'expansion éducative avec l'évolution des secteurs publics et privés. À travers leur autorité, des écoles sont créées dans les grandes métropoles où les enfants sont préparés à officier dans les structures administratives. Les enseignements se font exclusivement en français et en anglais. Pour encourager les enfants, les fournitures et autres matériels sont pris en charge par l'administration. Des bourses d'études à l'étranger sont octroyées aux plus méritants. Cette phase scelle, du moins, pour cette période, le passage de l'éducation des mains des missionnaires à celles des autorités coloniales. Les familles, finalement tenues à l'écart, confient de nouveau leur progéniture aux administrateurs.

3) La période postcoloniale, c'est-à-dire après 1960. Aux lendemains de l'indépendance, les Camerounais prennent en main la gestion des questions éducatives. De par sa structure centralisée, l'État est placé au cœur du fonctionnement de l'éducation où il définit et encadre sa politique. Les nouveaux décideurs sont ceux qui ont été formés par les colonisateurs et dans la continuité, œuvrent dans le même sens que leurs prédécesseurs. L'adoption du français et de l'anglais comme langues

officielles, le maintien des établissements privés confessionnels et la multiplication des écoles publiques sont maintenus.

Les précédentes illustrations montrent que l'éducation, des mains des familles avant l'arrivée des missionnaires, est passée tour à tour à celles des puissances colonisatrices, puis à l'État une fois son indépendance acquise, reléguant les familles à l'arrière-plan. Malgré cette transmission de responsabilités, les familles restent cependant incontournables dans l'éducation des enfants.

1.1.4 Les aspects économique et social

Le départ des étrangers montre un pays en pleine construction où leur œuvre est poursuivie par les nationaux. Différentes phases de sa vie politique, économique et sociale peuvent se répartir de la manière suivante: 1) L'État providence (1960-1980): les années 60 à 80 marquent un pas dans la croissance économique du pays. Dotée de ressources naturelles importantes, la balance commerciale du Cameroun est excédentaire sur le plan international. À l'intérieur, l'autosuffisance alimentaire et le marché de l'emploi connaissent un essor. Dans sa politique éducative à travers le Ministère de l'Éducation Nationale (MINEDUC), les familles contribuent à tous les niveaux de la scolarisation des enfants dans le secteur public et paient les frais de scolarité. Les frais d'adhésion aux APEE/PTA, également exigibles et obligatoires sont une des conditions de leur scolarisation. L'école, gratuite quelques années auparavant, devient payante. Cette mesure est instaurée et appliquée dans tous les établissements d'enseignement publics. Toutefois, la situation n'a aucune incidence sur les familles qui subviennent à leurs besoins. Cette période sera malheureusement de courte durée avec l'arrivée des crises. 2) Les crises (1980-1990): politiquement, 1982 sonne la fin de règne du premier président suivie d'une crise politique en 1984. Le pays amorce cette période avec les premiers signes de récession économique jamais connus. La crise qui découle du choc pétrolier de 1986, le tarissement des gisements dès 1990 et la chute des prix de ses principales matières premières contraignent l'État camerounais à un ajustement de l'investissement et de la

consommation publique. La dévaluation du Franc de la Communauté Financière Africaine, (FCFA) en 1994, qui ramènera la croissance réelle du Produit Intérieur Brut, (PIB) autour de 5% entre 1994 et 1995, ne changera pas grand-chose à l'environnement économique. L'État n'est plus en mesure de faire face à ses obligations. Des mesures en découlent avec des conséquences directes dans les domaines éducatif et social. L'État, premier employeur, doit réduire ses effectifs en licenciant certains de ses employés. Ceux qui restent voient leurs salaires diminuer de plus de la moitié. Les familles ont du mal à assumer leurs responsabilités. Paradoxalement, l'école assure sa mission malgré la réduction des effectifs d'enseignants, les baisses de salaires, la dégradation des structures pour la plupart datant de la période coloniale, mais surtout, la demande sans cesse grandissante de la population scolarisable. Le début des années 90 n'apporte pas un grand changement dans la structure économique déjà affaiblie par la récession. Au contraire, des mouvements politiques et sociaux en Europe auront des répercussions dans les structures sociale, politique et économique où l'État, dans ses différentes restructurations, impliquera de manière officielle les populations civiles, dans les domaines qui lui étaient réservés comme l'économie ou l'éducation. La libéralisation du secteur de l'éducation où l'initiative privée est fortement encouragée voit naître l'enseignement privé laïc. L'État relâche peu à peu son rôle et réintègre officiellement les familles sur le plan éducatif notamment. 3) Les incertitudes (des années 90 à nos jours). Malgré la forte collaboration des populations civiles dans les différents domaines de la société, la situation économique n'a pas pour autant retrouvé ses lettres de noblesse des années 80. D'autres crises issues des pays occidentaux plomberont l'économie du Cameroun. Par ailleurs, les vents de l'Est qui soufflent en Europe sur le plan social planent également sous le ciel camerounais ces mêmes années. L'État légifère finalement sur la liberté associative en 1990. C'est dans cet environnement que la loi sur l'orientation de l'éducation voit le jour. Avant d'évoquer cette loi, présentons l'origine de la structure du système éducatif camerounais.

1.2. La source, le cadre juridique et la structure du système éducatif: un héritage de la colonisation

Le système éducatif du Cameroun est une combinaison des systèmes anglais et français. Ses encadrements sont déterminés au niveau central de l'État (République du Cameroun, 2006a). Selon ce document de stratégie sectorielle de l'éducation, à titre d'exemple l'État par voie législative ou réglementaire: 1) définit le régime de l'enseignement; 2) arrête les programmes et les manuels scolaires; 3) fixe les modalités de création, d'ouverture, de fonctionnement et de financement des établissements et institutions privées de formation; 4) contrôle les établissements et institutions privées de formation; 5) régit les systèmes et les modalités d'évaluation des élèves et des étudiants et organise les examens officiels nationaux et l'année académique sur toute l'étendue du territoire national. En définitive, « l'État apparaît comme la principale institution organisatrice du système éducatif camerounais. Par ses orientations et ses décisions, il influence plus que tout autre agent ou institution, l'offre et la demande d'éducation » (*Ibid.*, p. 27). Dans quel contexte les prérogatives ont-elles été accordées et reconnues à l'État? La section qui suit nous le dévoile.

1.2.1. Les états généraux de l'éducation de 1995

En mai 1995, se sont tenus les états généraux de l'éducation (Unesco, 2010; République du Cameroun, 1998). Ils ont permis l'élaboration d'un large diagnostic de la situation de l'éducation, assorti de recommandations et d'un plan d'action pour leur mise en œuvre. Les principaux objectifs sont de lutter contre l'exclusion scolaire, la réduction des inégalités d'origine géographique, l'enrayement des obstacles à l'éducation des filles et la professionnalisation de l'éducation (République du Cameroun, 1998). Ces états généraux ont permis l'élaboration et l'adoption de la loi d'orientation actuelle.

1.2.2. La loi d'orientation de l'éducation de 1998

Une des actions phares à l'issue des états généraux de 1995 est la naissance de la loi de 1998 (Tsala-Tsala, 2004). Sous la référence n° 98/004 du 4 avril 1998, elle

fixe le cadre général de l'éducation (annexe B). L'éducation y est définie comme une grande priorité nationale. Elle est assurée par l'État et ses partenaires privés. Par ailleurs, elle est obligatoire au primaire et consacre le bilinguisme (français et anglais) à tous les niveaux d'enseignement. Dans le même ordre d'idées, l'État garantit à l'enfant le droit à l'éducation, assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique d'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. Source de transmission d'une culture et d'un système de valeurs qui permet d'assurer la promotion des individus et la mobilité sociale, le système éducatif camerounais montre encore, du point de vue institutionnel, la marque d'une forte centralisation malgré l'instauration de la décentralisation (Noumba, 2008). Si la loi d'orientation de 1998 constitue le socle juridique de l'éducation et du système scolaire au Cameroun, comment se structure-t-il et quelle est sa composition?

1.2.3. Composition et structure du système éducatif camerounais

La structure du système éducatif camerounais se compose de l'enseignement public (domaine exclusif de l'État), de l'enseignement privé laïc et de l'enseignement privé confessionnel. Les secteurs formel, informel et non formel constituent les différents domaines qui l'englobent. Nous nous intéressons essentiellement au secteur formel dans notre étude.

Le secteur formel du système éducatif est géré par trois départements ministériels: 1) le Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB) pour les enseignements préscolaire, maternel et primaire depuis la réorganisation du MINEDUC² (décrets 95/041 du 7 mars 1995 et 2002/004 du 4 janvier 2002); 2) le Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC) pour l'enseignement secondaire général et technique professionnel et 3) le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) qui regroupe le supérieur, le post universitaire et les écoles de formation. Enfin, le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

² Avant cette date, le MINEDUC, Ministère de l'Éducation Nationale avait en charge l'éducation de base et les enseignements secondaires.

(MINEFOP) s'occupe de l'orientation professionnelle et des emplois. Au demeurant, comment fonctionnent les deux sous-structures?

1.2.4. Les deux sous-systèmes et leur fonctionnement

La structure du système éducatif camerounais (annexe C) comprend deux sous-systèmes. Chacun a des spécificités en matière d'organisation, d'enseignement et de délivrance de diplômes. Seul le niveau supérieur est commun aux deux sous-systèmes pour les titulaires du baccalauréat (pour le sous-système francophone) ou du *General Certificate of Education Advanced Level* (GCEAL), pour le sous-système anglophone. Chaque sous-système, du préscolaire à la fin du secondaire se compose en cinq niveaux qui sont: 1) le préscolaire (maternel de 4 à 5 ans) avec les cycles de petite, moyenne et grande sections; 2) le primaire (6-11 ans et 6-12 ans) qui est le deuxième niveau obligatoire; ensuite 3) le post primaire, le secondaire et le normal (16-18 et 18-19 ans) et enfin, 4) le post secondaire ou supérieur. Le sous-système anglophone est principalement localisé dans les provinces du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Il est possible de trouver des établissements à la formule anglophone dans certaines localités dites francophones comme Douala et Yaoundé où le sous-système francophone est largement majoritaire.

Chaque niveau d'enseignement est donc représenté par un ministère. L'enseignement primaire, assuré par le MINEDUB est le principal système de formation qui garantit l'éducation fondamentale des enfants. Il a pour objectif de donner l'assise d'une formation permanente et d'un développement sur lequel les autres niveaux d'éducation et de formation sont édifiés (République du Cameroun, 2006a). Une présentation succincte de l'organigramme de ce ministère nous semble importante dans la compréhension de son fonctionnement pour la suite (lointaine) de notre étude.

1.2.5. Le Ministère de l'Éducation de base et son organigramme

La vocation première de l'école primaire est d'inculquer les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, comptage, résolution des problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) avec un accent sur la maîtrise des langues officielles (anglais et français), la promotion de l'hygiène et l'éducation à la santé. Les autres niveaux d'enseignement (secondaire et supérieur) assurent la formation et le perfectionnement des apprenants et les valeurs éthiques universelles (République du Cameroun, 2006a).

Le MINEDUB est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du gouvernement en matière d'éducation de base. Il est à ce titre chargé de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement maternel et primaire, de la conception et de la détermination des programmes d'enseignement, des études et de la recherche sur les méthodes les plus appropriées pour l'éducation de base ou encore du suivi des activités des associations des parents d'élèves et des enseignants (APEE) pour ne citer que ces missions-là. L'organigramme du MINEDUB précise les missions de ses différents services. Les principaux en charge de ce cycle se composent des directions de l'enseignement maternel et primaire, la direction du suivi de l'enseignement privé de base, la direction des ressources humaines ou des services déconcentrés. Nous reviendrons sur ces différents services dans le cadre de la distribution du « paquet minimum » en ressortant les rôles de chaque service. Entre temps, dans la section qui suit, nous brossons un état des lieux de l'éducation primaire publique aujourd'hui et illustrons en quoi l'environnement international aura été un élément clef dans le fonctionnement de ce secteur.

1.3. Offre et demande, état des lieux et impact de l'environnement international dans l'éducation primaire publique

Plusieurs éléments ont contribué à modeler le fonctionnement de l'éducation primaire publique. Nous citons par exemple la problématique de l'offre et de la demande en éducation dans ce niveau d'enseignement.

1.3.1. Offre et demande, état des lieux de l'éducation

Les questions de l'offre et de la demande en matière d'éducation et de scolarisation sont complexes et diverses surtout en Afrique où cette problématique est encore plus récente (Lange, 2003). Selon l'auteure, « l'offre d'éducation renvoie aux capacités institutionnelles, aux moyens humains et matériels offerts et à leur répartition quantitative et qualitative sur le territoire national. Elle dépend des politiques d'éducation et donc de l'environnement politique global » (*Ibid.*, p. 2). À contrario, poursuit l'auteur, la demande est parfois nommée en tant que « demande scolaire, demande de formation ou demande d'éducation » (*Ibid.*, p. 3-4). Le terme qui tend à s'imposer est celui de demande d'éducation parce qu'il englobe les savoir-être et les savoirs se situer en plus des apprentissages techniques.

Il ressort du contexte de développement du secteur éducatif camerounais l'extrême jeunesse de sa population. En d'autres termes, un Camerounais sur deux a moins de dix-huit ans, et les moins de quinze ans représentent 43,6% de la population totale. Cette structure présage une demande scolaire potentielle élevée (République du Cameroun, 2010). Cependant, Njialé (2006) énumère des freins à cette demande: insuffisances infrastructurelles, absence de moyens didactiques, crise de recrutement d'enseignants, poussée des inégalités scolaires, surcharge des salles de classe et paradoxalement, une demande massive de la scolarisation par rapport à une offre insuffisante dans l'enseignement maternel et primaire. En 2008/2009, le rapport de l'Institut National de la Statistique du Cameroun (2010) relève que la demande effective dans l'enseignement primaire était de 3 350 662, contrairement à l'enseignement secondaire où le nombre d'élèves était de 1 013 667 (*Ibid.*) comparé aux effectifs de 1999-2000 qui étaient de 2 237 083. Malgré l'appartenance du Cameroun à une des zones les plus sous-scolarisées de la planète, de nombreuses disparités existent en interne et sont fonction des zones géographiques. Les écarts entre le Taux Brut de Scolarité (TBS), de la région du Nord (55 %) et celle du Centre (113 %) restent accentués. Ils sont passés de 102,8 % en 2000-2001 à 105,4 % en 2002-2003. Ainsi, les zones situées au centre du pays sont plus scolarisées par rapport

à celles du Nord ou de l'Est, créant ainsi des conditions de scolarisation peu favorables à la réussite (Unesco, 2010). Peu importe, les disparités relevées, il est à retenir que la demande en scolarisation reste assez forte, avec très peu de structures d'accueil par exemple (Fozing, 2009; Njialé, 2006). Si les structures d'accueil des élèves s'avèrent insuffisantes, qu'en est-il des enseignants?

Plusieurs catégories d'enseignants rentrent dans le circuit éducatif: les personnels permanents (fonctionnaires et contractuels) et les enseignants vacataires, recrutés à la sortie des écoles normales et rémunérés par l'État. Les maîtres des parents rémunérés par les APEE/PTA et des maîtres communaux par les communes, interviennent dans les écoles primaires et maternelles. Cette variété de statuts chez les enseignants se retrouve également dans le fonctionnement des établissements scolaires.

L'organisation des enseignements dans les écoles publiques n'est pas homogène et peut varier d'un établissement à l'autre en fonction des critères liés, soit à l'insuffisance des salles de classe, soit à la pénurie en personnel enseignant (République du Cameroun, 2012a). Ainsi, 7% d'écoles fonctionnent à mi-temps ou à temps mixte. Ce système est caractéristique des régions du Centre (11%), du Nord (12%), de l'Adamaoua (13%) et du Littoral (16%) dans lesquelles le taux d'élèves scolarisables est plus élevé que dans les autres (République du Cameroun, 2009). Ainsi, 1) *le régime de plein-temps* correspond à une école qui respecte la journée légale telle que définie par l'État, à savoir 7h30-14h pour le primaire et 7h30-13h30 pour le préscolaire. Une dérogation est accordée aux écoles privées qui peuvent aller jusqu'à 15h30; 2) *Le régime de mi-temps* consiste en l'utilisation des mêmes salles de classe par deux groupes pédagogiques. L'un occupe les locaux le matin (7h30-12h20) et l'autre l'après-midi (12h30-17h30). Chaque groupe représente une école autonome avec son administration propre et 3) *le régime mixte* qui consiste à avoir dans un même établissement, des classes qui fonctionnent, les unes à mi-temps, les autres à plein temps. Dans ce type d'établissements, la préférence du régime à plein temps est donnée aux classes terminales (CM1 et CM2). Cette pratique mise en place pour

pallier l'insuffisance d'infrastructures scolaires influence systématiquement l'encadrement des enfants. Le fait qu'une école fonctionne dans la matinée pour laisser les locaux à une autre dans l'après-midi réduit la durée d'encadrement des enfants (République du Cameroun, 2009) dont les conséquences peuvent se vérifier dans les résultats et les multiples abandons de la scolarité.

Le domaine des infrastructures et des commodités représente une préoccupation primordiale. Le système relève des dysfonctionnements et insuffisances en matière d'accueil des élèves. En 2006-2007, le système éducatif camerounais comptait 72 % des écoles publiques, 24 % privées et 4 % communautaires. Le ratio élèves/classe (48,38) était relativement élevé par rapport au ratio recommandé, fixé à 45. Pour ce qui est des commodités, la qualité des services souffrait de nombreux problèmes tels que l'insuffisance des structures d'accueil ou de commodités élémentaires (République du Cameroun, 2006a). Il offrait moins de places assises en ce qui concerne le primaire, comparé à la demande effective. Pour 60 élèves, il n'offrait que 50 places assises. Situation qui voit un surpeuplement des classes avec des élèves parfois assis à même le sol ou serrés les uns contre les autres. 45,8 % d'écoles possédaient un bloc administratif, 16,4 % une bibliothèque, 5 % une cantine scolaire, et seulement 2,4 % des écoles disposaient de latrines avec chasse d'eau (République du Cameroun, 2010). De manière globale, les conditions d'apprentissage seraient loin d'être appréciables.

Selon la Banque mondiale (2002), plusieurs facteurs peuvent contribuer à la fin prématurée des études chez les élèves des écoles primaires. Une première raison, certainement une des plus importantes, est le fait que les écoles n'offrent pas toujours une continuité éducative sur l'ensemble du cycle d'études (changement d'établissement, abandon d'études, distance etc.). La seconde est liée au degré formel d'exigence du système dans la gestion des passages de classe et des redoublements ayant des conséquences sur la rétention de l'école. Les redoublements sont fréquents au Cameroun, la valeur moyenne est estimée à 17 % dans le sous-système anglophone et à 28 % dans le sous-système francophone (*Ibid.*). Outre ces différents

aspects sur le plan national, des éléments du contexte international auront également contribué à façonner le paysage éducatif camerounais, comme la conférence de Jomtien ou le sommet de Dakar.

1.3.2. La conférence de Jomtien

Les cinq et neuf mars 1990, la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) se tenait à Jomtien en Thaïlande sur convocation des chefs de secrétariat de l'UNICEF, du PNUD, de l'UNESCO et de la Banque mondiale. Celle-ci a pour résolution principale, la garantie par les États membres, d'une éducation de base à tous les enfants. Suite à cette conférence, s'est tenue à Yaoundé en 1991 une table ronde qui a conduit à l'adoption de la Déclaration de politique générale d'éducation de base pour tous et à l'établissement d'un plan décennal 1991-2000 sur l'EPT. Les axes majeurs portaient sur la refonte des programmes, la formation initiale et continue des enseignants, la construction et l'équipement des salles de classe, la lutte contre les déperditions scolaires et l'implication des collectivités locales dans le financement de l'enseignement primaire (PAM, 2001). Quelques années plus tard, le forum de Dakar viendra à la suite de la conférence de Jomtien, confirmer les volontés politiques des pays signataires.

1.3.3. Le forum de Dakar, avril 2000

L'enseignement primaire universel (EPU) issu du cadre d'action du sommet de Dakar au Sénégal les 26 et 28 avril 2000 vient à la suite de l'EPT (Unesco, 2000). Il relève que tous les enfants doivent avoir la possibilité de suivre et de terminer un cycle d'études primaires (Plan d'action de Dakar, 2000). Par ailleurs, que d'ici à 2015, ils devraient pouvoir suivre jusqu'au bout: « une éducation primaire de bonne qualité, gratuite et obligatoire » (*Ibid.*) en réduisant les disparités entre filles et garçons et en accroissant l'offre et la qualité. C'est dans cette continuité que survient le discours du président de la République à la jeunesse camerounaise.

1.3.4. Le discours du président du 10 février 2000

Le discours du président Paul Biya (annexe D) proclamé en 2000 lors de la 34^e fête nationale de la jeunesse s'appuie sur les différentes résolutions et engagements pris lors des conférences sur l'EPT et l'EPU. Le constat sur les coûts élevés de l'éducation des pays en voie de développement (spécialement d'Afrique subsaharienne) avait été débattu. D'après les participants, ils constituaient un frein à l'accès à une éducation de base pour tous. Une des résolutions phares fut de proposer la suppression des frais de scolarité dans les cycles primaires de ces pays, afin de permettre son accès au plus grand nombre. Le Cameroun adopta alors le principe de gratuité de l'éducation primaire publique afin de résorber l'accès à la scolarisation primaire complète de la moitié de la population jeune, le minimum pour assurer la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte (République du Cameroun, 2006a).

1.3.5. Le décret du 19 février 2001

À la suite du discours du 10 février 2000 qui se présente comme une annonce politique, suivra le décret du 19 février 2001 qui en est sa mise en œuvre. Celui-ci porte entre autres sur l'organisation et le fonctionnement des établissements publics de l'enseignement maternel et primaire (annexe E). Ce décret stipule que les élèves des écoles primaires publiques sont exempts des contributions annuelles exigibles (Article 47). Sur les ressources des établissements par exemple, il est mentionné que les ressources financières des établissements publics sont des deniers publics (Article 46, alinéa 1). Ces ressources sont constituées des dotations budgétaires de fonctionnement et d'investissement inscrits au budget du ministère chargé de l'Éducation Nationale, des contributions statutaires obligatoires des collectivités territoriales décentralisées ou des contributions volontaires des APE/PTA pour ne citer que celles-là (Article 46, alinéa 2). L'arrêté du 19 septembre 2001 (annexe F) porte en application certaines dispositions du décret du 19 février 2001. Il relève que les ressources d'une école doivent couvrir les dépenses de matériels et auxiliaires didactiques, fournitures de bureaux, activités post et périscolaires, d'hygiène et de

santé, de maintenance et réparation des matériels et équipements, du fonds de solidarité ou des salaires des personnels vacataires, d'appui et d'appoint (Article 16).

Au vu des différents éléments et résolutions issus de ces assises internationales, en quoi consiste la notion de gratuité et comment s'opère-t-elle dans les établissements concernés et dans le système éducatif camerounais de manière spécifique?

1.3.6. Les notions de « gratuité » et de « paquet minimum »

Depuis la suppression des frais de scolarité, « le paquet minimum » a été conçu « pour accompagner la gratuité de l'enseignement primaire dans lequel son rôle est essentiel » (République du Cameroun, 2010, p. xix). Pour parler du « paquet minimum », il est important de comprendre le principe de gratuité dans lequel cette notion tire sa source.

Selon Fozing (2009), le principe de gratuité de l'enseignement fondamental, parti de l'occident et plus précisément de la France, a gagné l'Europe et touche depuis la fin des années 90, certains pays africains. Cette notion, en application de la Convention relative aux droits de l'enfant stipule que:

Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation (...) en vue d'assurer l'exercice de ce droit (...) sur la base de l'égalité des chances. Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous (Fozing, 2009. p. 7).

Ainsi, la gratuité de l'enseignement primaire public signifie que:

L'enseignement dispensé par les maîtres ne doit faire l'objet d'aucune contrepartie financière de la part des usagers du service public; en somme le coût de revient de la prestation (personnels et matériels) doit être entièrement pris en charge par la collectivité et non par les bénéficiaires directs (*Ibid.*, p. 8).

Parler de gratuité revient à dire que les rétributions, redevances, droits d'inscription et autres frais ne devraient pas être perçus par les établissements scolaires. Pour Njiale (2006), elle ne saurait s'imposer si les familles ne sont pas

exemptes de tous les frais car sa compréhension varierait dans les esprits des parents qui s'attendent à une exonération de certaines charges (Bilé, 2009). La circulaire n°21/B/1464 (annexe F) revient notamment sur cette décision de gratuité des écoles primaires publiques et mentionne que les charges relatives à leur fonctionnement incombent à l'État.

Toutefois, Fozing (2009) relève que cette gratuité semble partielle (primaire public) et partielle (suppression des frais d'inscription). Pour lui, les années 60 sont celles qui auront connu la gratuité intégrale de l'éducation. Dans la stratégie de scolarisation de masse de la population par l'État, « l'accès à l'école était obligatoire et donc intégralement gratuit pour augmenter les chances de l'atteinte des objectifs poursuivis » (*Ibid.*, p. 8). Or, aujourd'hui, cette gratuité n'englobe plus les fournitures scolaires comme dans certains pays (France) où la dispense d'enseignement est gratuite, la fourniture d'instruments de travail et un accompagnement des familles à supporter le coût des dépenses liées à la scolarité.

Après une baisse d'effectifs dans les années 1990, la gratuité de l'école aura permis leur hausse grâce à la suppression des frais de scolarité (Fozing, 2009; République du Cameroun, 2006a; PAM, 2001). En l'instaurant, l'État s'inscrit dans une perspective d'égalité et de droit d'accès à l'éducation pour tous. Or, promouvoir cette mesure nécessite efforts en matière économique et financière pour combler le manque à gagner relatif à la suppression des droits. Seulement, les mesures d'accompagnement ne seront pas anticipées à cause de son application à une période trouble que le pays traverse sur le plan économique et qui a des répercussions dans tous les domaines, notamment celui de l'éducation.

Pour faire face au déficit budgétaire créé, il a mis en place le « paquet minimum » qui est un « ensemble de matériels pédagogiques nécessaires au bon fonctionnement des établissements. Il s'agit de fournitures, cahiers de préparation, craies et registres » (Fozing, 2009. p. 11). Le matériel de suivi des enseignants et d'évaluations des élèves, de sport et de loisir, la petite pharmacie et les fournitures de

bureau. Le circuit de distribution du « paquet minimum » (annexe G) et la circulaire n°21/B/1464 (annexe F) définissent les modalités pratiques de répartition et d'acheminement des matériels didactiques et pédagogiques nécessaires au bon fonctionnement des écoles qui, doivent impérativement être achevées, ce avant la rentrée scolaire lorsqu'on se réfère au document. Or, les choses ne se passeraient pas ainsi sur le terrain entre les décalages dans l'arrivée du matériel ou leur insuffisance proprement dite.

Actuellement, la durée moyenne de disponibilité du paquet minimum signifie que le matériel destiné aux écoles arrive au plus tôt à la fin du premier trimestre, voire en début du deuxième, lorsque la rentrée scolaire est effective au mois de septembre. Comment donc imaginer une école fonctionnant sans matériel didactique pour les enseignants malgré les dispositions de l'État? Comment les directeurs d'école pallient-ils l'arrivée tardive, la quantité et la qualité du paquet minimum? À ce stade du circuit de l'éducation, rentrent en jeu les autres acteurs (en dehors de l'État): les églises (dans le cadre des écoles privées), les municipalités, les organisations non gouvernementales, ONG, les particuliers, les associations communautaires et les ménages par le biais des APEE (Abe, 2007).

1.4. Les associations et APEE/PTA: l'implication des familles dans la scolarisation

L'histoire souligne que le principe de solidarité existe depuis le 19^e siècle dans l'éducation des enfants où la famille et la société entière avaient pour mission la transmission de certaines valeurs (Alima, 2008). Cette solidarité fonctionnait également par le biais de l'entraide et du soutien mutuel des membres. La question de la légalisation des associations au 20^e siècle seulement semble aussi pertinente que leur lien avec les APEE. Dans cette section, nous nous appuyons sur plusieurs contextes pour évoquer la naissance des associations au Cameroun.

1.4.1. L'impact des contextes international, national et politique dans la naissance des associations au Cameroun

Les années 90 marquent un tournant dans la configuration politique du monde. Dès 1989, de nombreux mouvements de protestation et de revendication venus d'Europe soufflent sur le continent suite à la chute du mur de Berlin. Cet élan de manifestations n'épargne pas les pays africains qui, à la suite des Européens, demandent plus d'ouverture de leurs pays au multipartisme et à la démocratie. De ces revendications naissent des conférences nationales, la démocratisation de l'espace politique et l'officialisation du multipartisme. Les populations camerounaises demandent le droit à plus de liberté et de participation aux différentes instances de la vie publique. Elles obtiendront à travers la « tripartite de Yaoundé », un accord sur une répartition des rôles dans l'espace public.

Outre cette ouverture de l'espace public, l'économie du Cameroun a connu des périodes de gloire (section 1.1.4) avec des entreprises florissantes, une autosuffisance alimentaire et une scolarisation de masse. Les années 86 apportent les premières lueurs sombres suite au choc pétrolier qui entraîne la chute des prix sur le marché et la dévaluation du franc CFA en 1994. Ces effets amènent le Cameroun à procéder à des ajustements notables pour son redressement (Cogneau et Collange, 1997). Nonobstant ces difficultés, les populations et les familles manifestent leur implication dans les différents domaines d'activités en créant des coopératives et toutes formes d'associations, dans le but de participer à la vie de la société et pour une amélioration des conditions de leur existence. Si les effets de cette situation ont eu des conséquences sur la vie économique et politique, le domaine de l'éducation, et de l'école en particulier n'est pas resté indemne.

L'environnement politico-économique précité a eu des effets paradoxaux dans le domaine social. Parallèlement, les effets de la crise sur le plan économique à la même période ont contribué à amoindrir le rôle de l'État dans son pouvoir régalien. Asphyxié par les charges élevées de sa gestion, il sollicite la contribution de la société civile et des familles dans le fonctionnement des structures éducatives publiques.

1.4.2. La loi du 19 décembre 1990

La loi n° 053/90 du 19 décembre 1990 régit les libertés associatives au Cameroun (annexe H). Sur le plan politique, l'exercice de la liberté d'association s'est heurté pendant longtemps à de fortes résistances des pouvoirs publics devant des corps intermédiaires risquant de contrebalancer ou contrecarrer leur autorité (Keutcha, 2013). Il s'agit à travers elle, de la liberté des groupements dans l'État et face à l'État (Debbasch et Bourdon 2006). Pour leur fonctionnement, les associations « à but non lucratif », répondent à des principes comme le principe de création, d'adhésion ou de fonctionnement.

Au Cameroun et selon la loi sur les libertés associatives, la création d'une association obéit à deux régimes: celui d'autorisation (pour les associations étrangères et religieuses) et de déclaration pour toutes les autres, excepté les partis politiques et les syndicats (Article 5). Le principe d'adhésion correspond à la faculté d'adhérer ou non (Article 2). Les associations s'administrent librement dans le respect de leurs statuts et de la législation en vigueur. Hormis les associations reconnues d'utilité publique, aucune association ne peut recevoir ni subventions des personnes publiques, ni dons et legs des personnes privées (Article 11). La dissolution relève des membres ou du ministre chargé de l'administration territoriale (Article 13). C'est sur cette forme de regroupement que naissent les APEE/PTA, relais à travers lesquels les familles sont impliquées dans la scolarisation.

1.4.3. Les APEE: fondements, définition, but et fonctionnement

L'arrêté ministériel du 25 octobre 1979 (annexe I) est un des documents fondateurs qui institutionnalise l'organisation des activités post et périscolaires (APPS) du système éducatif camerounais (Alima, 2008; Cerdhess, 2010). Les APEE/PTA sont considérées comme faisant partie des activités précitées.

Dans l'arrêté de 1979 dans son chapitre unique du titre deux, L'APE est définie comme: « un groupe de parents intéressés qui, dans l'intérêt des élèves,

s'accordent avec les autorités scolaires et administratives pour promouvoir le bon fonctionnement de l'établissement » (Article 40, p. 8). En poursuivant, son but est de « promouvoir et de défendre les intérêts matériels et culturels de l'établissement; d'étudier et de favoriser la réalisation de toute activité post et périscolaires; de présenter par ses mandataires, les parents d'élèves auprès des autorités scolaires et administratives et de favoriser la mise en place d'un « centre de réflexion pour les parents » (*Ibid.*). L'association de parents d'élèves doit par ailleurs respecter les dispositions de la loi sur la liberté d'association et le statut type des associations (annexe J) élaboré par le ministère de l'Éducation. Enfin, le décret souligne qu'il appartient au chef d'établissement de programmer avec les parents d'élèves, des causeries éducatives sur les thèmes comme les relations entre l'école et la famille, l'éducation des enfants et les problèmes scolaires, l'éducation sanitaire et nutritionnelle, physique et sportive ou l'information sexuelle (Article 44).

Dans son rapport d'évaluation du projet sur l'assistance alimentaire dans les écoles primaires de certaines régions camerounaises, le Programme Alimentaire Mondial, PAM (2001) souligne que les APEE/PTA, très sollicitées, sont impliquées pour la construction des cantines, la rétribution des maîtres bénévoles ou la réparation et la construction des salles de classe. La lettre circulaire n° 23/71/25 de 1990 (annexe K) présente une suggestion de plan d'action aux associations qui part du recrutement du personnel aux constructions, en passant par de la maintenance.

En ville, périphéries ou zones rurales, le fonctionnement des APEE/PTA montre d'énormes disparités. Du point de vue législatif et de manière générale, l'adhésion à ces groupements est libre et volontaire tout comme dans les écoles primaires publiques. En revanche, celle-ci est obligatoire dans les collèges et lycées. Ainsi, l'inscription d'un élève à ces cycles est conditionnée par le paiement des frais d'adhésion aux APEE. Notre recherche ne s'inscrivant pas dans le cadre des établissements secondaires publics, la disparité s'avère importante à mentionner si l'on considère la même base juridique pour toutes les structures éducatives publiques et nous amène à nous interroger sur la différence entre les APEE/PTA des niveaux

primaire et secondaire. Outre cet aspect, le décret du 19 février 2001 sur le fonctionnement des établissements scolaires publics mentionne que les élèves des écoles primaires publiques sont exemptés des contributions annuelles exigibles (Article 47). Force est de constater l'absence de précisions, voire de définition des termes « contributions annuelles exigibles ». Les frais d'inscription aux concours et examens officiels, au même titre que les frais de scolarité, pouvant tout aussi bien être considérés comme frais exigibles. Par ailleurs, il est également stipulé que les élèves des autres niveaux d'enseignement s'acquittent de cette contribution exigible prévue à l'article 46 (Article 48, alinéa 1). Aucune autre contribution financière ou matérielle ne devrait être exigée (Article 48, alinéa 2). Ainsi, la même interrogation subsiste quant à la définition des termes utilisés ici.

Ces disparités se traduisent également au niveau du montant des frais d'adhésion. Malgré leur caractère facultatif, ils varieraient d'un établissement à un autre, ainsi que la collecte et leur gestion. Selon les ordres et les niveaux d'enseignement, leurs taux fluctuent (Cerdhess, 2010; République du Cameroun, 2012*b*; PAM, 2001). Comment sont fixés ces frais? Notre recherche nous a permis de relever que les taux seraient fixés par les membres de l'association tels que le stipulent les textes officiels et sur la base logique des principes associatifs. Ces montants ne devraient être fixés, ni par les chefs d'établissements, encore moins par l'État. Dès 1992, une lettre circulaire du ministre de l'Éducation de l'époque le relevait déjà (annexe L) suivie en 2004, d'une mise au point (annexe M) de son successeur où il insistait sur le fait que les APEE sont libres dans leur gestion quotidienne. En d'autres termes, que les parents d'élèves se réunissent, désignent leurs représentants, décident librement des frais à payer, collectent les fonds et décident de l'aide à apporter matériellement ou moralement à l'établissement scolaire. Ainsi, le MINEDUC ne fixe pas les frais à payer par les parents dans les établissements scolaires où il existe les APEE. Les cotisations s'échelonnent entre 500 FCFA et 1800 FCFA par élève ou par famille et par an dans le primaire et maternel selon le rapport du PAM (2001). Ces derniers seraient plus élevés dans

l'enseignement secondaire³. Si chaque APEE/PTA a son fonctionnement propre, Il apparaît cependant important de souligner qu'elles poursuivent le même objectif et sont réglementées par un texte unique.

À notre connaissance, que ce soit du point de vue organisation ou législatif, il n'existe pas de loi encore moins de texte régissant de manière spécifique les APE. Cependant, le décret de 2001 relève qu'un texte particulier organise les activités post et périscolaires (Article 44, section 10, alinéa 2). Plus loin, il est également mentionné que les APE et les PTA sont régies par des textes particuliers (Article 54). Ces textes attendent toujours de voir le jour.

Cela dit, depuis 2001, année de publication de ce décret, le sigle APE est celui qui désigne (officiellement) les structures représentant les parents d'élèves. Comment expliquer la mention du sigle APE dans ces textes officiels et celle d'APEE dans d'autres documents? Cette controverse n'aurait-elle pas un certain impact dans la compréhension du fonctionnement de ces associations?

1.4.4. La controverse sur les notions d'APE et APEE

Outre l'obligation d'adhésion des parents dans les APEE/PTA des collèges et lycées publics et son caractère facultatif dans les écoles primaires, la divergence s'illustre aussi bien sur le plan de la forme des textes. Des documents officiels (décret de 2001) un des plus récents sinon le dernier, utilise le sigle APE pour désigner les associations de parents d'élèves, ce qui se traduirait par une association dont seuls les parents sont membres. La traduction anglaise correspond à PTA (parent's teachers association) qui signifie association de parents d'élèves et enseignants (APEE). Cette dénomination, bien que valable dans les deux systèmes garde-t-elle tout son sens? Quel rôle attribuer aux parents et enseignants dans ce contexte? Comment interpréter cette incohérence dans la définition des sigles lorsqu'on sait que l'État est tout aussi

³ Pour exemple, le lycée de Mendong de 5000 à 16000 FCFA; le lycée d'Ekounou de 3 000 à 9000 FCFA; le lycée technique de Nkolbisson 15000 FCFA; Lycée de Minkan 12000 FCFA; lycée d'Emana 10000 FCFA; lycée de Nkoabang 10000 FCFA; le collège de la Retraite, 10000 FCFA avec la palme d'or pour l'ancien CES de Nguibassal, 25000 FCFA.

garant de la crédibilité et de l'usage des termes employés ainsi que du fonctionnement de ces structures? Cette ambiguïté ne susciterait-elle pas des amalgames dans la perception et la compréhension même de ces dispositifs? Autant d'interrogations qui ne simplifient pas les relations entre les familles et l'institution scolaire par ailleurs complexifiées au sujet de la question de la participation de chaque partie à l'éducation des enfants. Ces différents constats nous amènent à examiner dans la généralité la question des rapports entre l'école et la famille dans la documentation scientifique.

La section suivante établit un aperçu global de l'état des connaissances dans les relations école-famille. Après une présentation des différents termes utilisés pour caractériser les liens entre ces deux institutions, nous énumérerons quelques angles d'études relatifs à ce champ de recherche dans la littérature scientifique européenne francophone et américaine des États-Unis (É-U) et Canada. Domaine de recherches vaste, les thèmes qui abordent l'étude de la relation école-famille demeurent assez récents (Dalsheimer-Van Der Tol et Murat, 2011), ce qui n'explique pas totalement le nombre peu élevé de recherches sur le continent d'Afrique francophone, mais dont les causes pourraient y être liées.

2. ÉTAT DES CONNAISSANCES DE LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE

La question de la relation école-famille dans le domaine de l'éducation est de plus en plus abordée (Akkari et Changkakoti, 2009; Lavrilleux, 2015) malgré son caractère ancien (Périer, 2009; Aguilar et Hijano, 2012). De nombreuses recherches, en majorité anglo-saxonnes (Canada et É-U) et de l'Europe francophone (France, Suisse ou Belgique) sont établies sur la participation des parents dans la réussite scolaire de leur enfant où les familles jouent un rôle capital. Ce rôle peut être tributaire de l'histoire du pays, lié à la politique éducative, fonction de l'environnement ou en rapport aux conditions socio-économiques des familles. Les différents paramètres ainsi évoqués donnent la possibilité aux parents de contribuer à la prise de décision sur le choix de scolarisation de leur enfant, les intègrent dans le fonctionnement de l'école ou encore dans les activités parascolaires, extrascolaires et

scolaires. Cependant, les études montrent que ces relations sont fondées sur des rapports de pouvoir, pleines de difficultés et de problématiques (Aguilar et Hijano, 2012).

Dans un premier temps, la recension des écrits dévoile plusieurs constats: les terminologies utilisées selon les zones géographiques, les spécificités historiques ou économiques, voire culturelles et politiques auraient un certain impact dans la relation école-famille. La finalité et les objectifs de ces deux institutions se résument entre autres, en la réussite scolaire des élèves et le degré d'engagement ou de participation des parents. Leurs motivations prises en compte dans ces circonstances, intégreraient différents aspects d'ordre psychologique et sociologique.

Nous présentons dans la section qui suit, les quelques termes utilisés pour déterminer la relation entre l'école et la famille en Amérique et en Europe. Nous procéderons ensuite à une illustration des années de référence sur la législation en matière de participation parentale en Union Européenne (U-E). Enfin, la dernière section montrera en quoi les études sur la relation école-famille, à notre connaissance, restent rares sur le continent africain et l'espace camerounais de manière spécifique d'une part, ainsi que l'intérêt d'une revue critique de la littérature de ce champ d'études pour notre travail d'autre part.

2.1. Des terminologies variées et multiples en Europe et en Amérique

La famille et l'école sont en constante mutation (Epstein, 2001), « changements produits ces dernières années et ne pouvant être séparés des autres changements dans la société » (Ortega Ruiz *et al.*, 2009, p. 233), avec l'émergence de la société de la connaissance, les migrations ou encore la généralisation de l'éducation de base (Changkakoti et Akkari, 2008). L'acquisition de nouveaux modèles dans la structuration des familles, leurs compétences respectives, cumulativement avec l'histoire, conditionne les relations entre ces deux institutions en charge de l'éducation des enfants (Epstein, 2001). En fonction des zones géographiques et des contextes, les terminologies liées aux recherches école-famille

s'établissent en lien aux enjeux ou dépendamment des politiques éducatives et scolaires (Vatz Laaroussi, *et al.*, 2008). À titre d'exemple, nous citons la collaboration école-famille et la collaboration école-famille-communauté utilisées au Québec, le partenariat école-famille employé aux É-U, la relation école-famille en Europe et de plus en plus des concepts de coopération voire d'alliance.

2.1.1. Le partenariat école-famille

Relation de connexion entre participants, le partenariat selon Clarke et Woods (2010) est l'état de ce qui est lié ou interdépendant. Selon les auteurs, cette notion inclut en même temps une expérience personnelle et impersonnelle entre entités et individualités et occupe plusieurs sphères de la société (Maubant, 2008).

De manière générale, parler de partenariat selon Mérini (2001) signifie se situer authentiquement dans une action commune, négociée (sans rapport avec la délégation et/ou la sous-traitance) et conjointe. Pour Durning (2006), il s'agit d'une recherche d'entente sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Autrement dit, le partenariat engage deux entités égales en vue d'objectifs communs et négociés qui implique la propriété commune des risques et bénéfices (Reschly et Christenson 2012).

Dans le même sens, Lange (2006), parle d'« une association d'acteurs, qui par leur action commune, peuvent se fixer des objectifs qu'individuellement ils ne pourraient atteindre » (p. 166). L'auteur souligne cependant l'ambiguïté de la notion dans la mesure où le partenariat n'est pas synonyme d'objectifs identiques malgré la coopération et la projection d'objectifs communs. Mérini (2002), rejoint ces propos pour qui le partenariat apparaît aujourd'hui comme une forme supérieure de coopération qui permet de s'entendre pour agir en commun dans une logique d'ensemble hétérogène et conflictuelle, voire une norme de relation construite et partagée (Périer, 2007a). Il prend la forme d'un idéal dans les rapports entre l'école et la famille en l'absence de véritable politique scolaire (Kokila et Colin 2007). En conséquence, une élaboration des termes du partenariat s'avère nécessaire en matière

d'éducation afin d'atteindre les objectifs visés sinon, comment devient-on partenaire, à quoi sert-il ou encore à qui profite-t-il? (Périer, 2007*b*).

Dans le domaine éducatif de manière spécifique, le partenariat école-famille reflète alors le partage d'une vision commune dans l'amélioration des résultats des jeunes (Reschly et Christenson, 2012) avec pour caractéristiques le partage dans les objectifs, le partage des contributions et le partage dans les responsabilités, citant Fantuzzo, Tighe et Childs (2000). Le partage serait comme une des conditions de l'élaboration d'un partenariat dans les rapports entre l'école et la famille. Tel est le cas des États-Unis, (É-U) où d'importants changements dans l'évolution du partenariat entre la famille et l'école ont eu cours au fil du temps (Epstein, 2001). Au début du 19^e siècle, les parents et la communauté contrôlaient fortement les actions de l'école. La famille, l'Église et l'école poursuivaient le même but, l'intégration de l'élève dans la communauté adulte (*Ibid.*). Entre le 19^e et le 20^e siècle, une tendance différente des familles et de l'école apparaît. De plus en plus, l'école prend ses distances vis-à-vis de la famille en mettant l'accent sur des connaissances spécifiques aux enseignants (pédagogie par exemple). Entre les années 1980 et 1990, les relations entre la famille et l'école changent de nouveau. Moins ou suffisamment éduqués, les parents américains demandent et veulent une bonne éducation pour leurs enfants. Pour Epstein (2001), cette évolution des tendances dans le changement des rapports entre les deux institutions implique par ailleurs une nouvelle conception dans les théories y afférentes. Quatre faits majeurs seraient à l'origine du changement de ces rapports: 1) le nombre élevé de mères avec un diplôme du collège ou un baccalauréat; 2) les enfants et les services de garde; 3) l'organisation fédérale sur le financement de la participation des parents et enfin 4) le changement même de la structure familiale dont ces mères seules et celles qui travaillent hors de la maison. À côté de ces mutations sociales, l'arrivée de nouveaux flux migratoires aux É-U donne également un autre aspect à l'environnement éducatif et pousse les chercheurs à s'intéresser aux rapports des familles migrantes dans l'éducation de leurs enfants (Carréon, Drake et Barton, 2005) et des liens qu'elles établissent et entretiennent avec l'institution

scolaire. Ainsi, Moorman *et al.*, (2012) caractérisent le partenariat école-famille « *as child focused approaches wherein families and professionals cooperate, coordinate, and collaborate to enhance opportunities and success for children and adolescents across social, emotional, behavioral, and academic domains* »⁴ (p. 3).

Du partenariat entre différentes institutions en charge de l'éducation, il ressort que non seulement celles-ci se contrôlent, mais en même temps, œuvrent d'un commun accord dans la complémentarité de leurs différents rôles, comme le relèvent Kokila et Colin (2007): « *there is also increasing consensus that the notion of partnership should be viewed in terms of the complementarity roles that are played by the teachers and parents in the education of children* »⁵ (p. 61). De ce point de vue, « *partnerships works best when teachers, schools and families share a similar worldview about (...) the efficacy of particular types of instruction and appropriate child behavior* »⁶ (Hill, 2010, p. 113). Seulement, leurs structurations inégales, les conflits existants entre l'école (à travers les enseignants et les parents) et la famille surplomberaient les objectifs communs fixés par les différents partenaires. Pour Périer (2012), le partenariat entre les parents et l'école reste un dispositif inégalement approprié et paradoxal dans ses effets où se pose la question des règles du contrat implicite entre les deux institutions ou des conditions pour y accéder. Il est donc loin d'être une réalité mais demeure un idéal (Lahaye, 2012).

Si le partenariat reste un idéal, qu'en est-il de la collaboration école-famille? En d'autres termes, que disent les recherches sur la collaboration école-famille?

⁴ Comme des approches centrées sur l'enfant où familles et professionnels coopèrent, coordonnent et collaborent pour l'amélioration des possibilités et la réussite des enfants et des adolescents sur les plans social, émotionnel, comportemental et académique. (Traduction libre).

⁵ Il existe un consensus croissant sur le partenariat qui devrait être considéré en termes de complémentarité dans les rôles joués par les enseignants et les parents en matière d'éducation des enfants. (Traduction libre)

⁶ Le partenariat fonctionne lorsque les enseignants, les écoles et les familles partagent un même point de vue sur l'efficacité d'un certain type d'enseignement correspondant au comportement de l'enfant. (Traduction libre).

2.1.2. *La collaboration école-famille*

Pour entamer, la collaboration est une action de collaborer ou de travailler avec quelqu'un (Villiers, 2009) et renvoie à la participation d'une tâche ou d'une responsabilité. Dans le domaine éducatif, Feyfant (2015) dit que cette notion est souvent associée à la réussite éducative, à savoir dans un but commun.

Cependant, c'est au Québec que les relations école-famille sont basées sur des principes de collaboration. L'intégration des parents dans la gestion de la scolarisation des enfants s'est traduite par la mise en place des comités d'écoles, devenus comités de parents et plus récemment conseils d'établissements. Cette politique gouvernementale dont les fondements reposent sur le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1966) vise la lutte contre le décrochage scolaire en favorisant la persévérance et la réussite dans un contexte d'interculturalité.

Le Rapport Parent a donc lancé les bases du discours officiel au sujet de la collaboration école-famille au Québec. Depuis lors, ce discours a considérablement évolué avec plusieurs réformes (Gouvernement du Québec 2001*a*, 2001*b* et 2003) affirmant que l'école et les parents devaient agir en collaborateurs dans l'éducation des jeunes, chacun dans le respect de sa fonction « *en vue du bien de l'élève* » (Gouvernement du Québec, 1966, p. 272). Le bien correspond à la réussite scolaire et à l'intégration sociale qui inclut son épanouissement psychologique. Parler de la réussite implique donc les équipes enseignantes, les familles et toute la communauté éducative. Assurer la persévérance et la réussite scolaire pour tous les élèves fait également partie des finalités du milieu scolaire québécois en raison des lourdes conséquences sociales et économiques pouvant être liées à l'échec et au décrochage scolaire (Alexander, Entwile et Kabbani, 2001; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Lafond, 2008). À cet effet, les parents sont incités à soutenir la scolarisation et l'éducation de leurs enfants à travers leur participation dans différentes activités scolaires et parascolaires sans oublier leur encadrement à la maison.

Outre l'évolution de ce discours, l'augmentation du taux annuel de la population immigrante du Québec (Gouvernement du Québec, 2009) avec des familles dont la plupart des enfants sont en âge scolaire (18,1% en 2003-2004 à 23,7% en 2011-2012, Gouvernement du Québec, 2014) était de 13,7% en 1996-1997, passée à 18,1% en 2003-2004 (Gouvernement du Québec, 2005), favorise la collaboration des parents dans le processus de scolarisation. La nécessité de travailler avec les familles des différentes communautés pour l'intégration des enfants dans le système éducatif québécois semble capitale (Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014).

Au-delà de ces globalités, plusieurs études sur la collaboration école-famille communauté s'étendent également aux questions inclusives (Chatenoud, Beauregard, Trépanier et Flanagan, 2016; Kalubi, Detraux et Larivée, 2006; Kalubi, Bouchard et Beckman, 2001; Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau et Allard, 2011) de manière spécifique. Une définition des rôles des parties en présence, les communautés et familles avec ou sans enfants en situation de handicap ou avec un trouble envahissant du développement, (TED), des compétences des parents, ainsi que des territoires respectifs (zone urbaine, à connotation communautaire ou en zones défavorisées) dans les interventions en milieu scolaire sont analysées. Dans leur étude, Kalubi *et al.*, (2006) énoncent que la collaboration peut, dans ce contexte prendre les formes marginale (Coleman, 1998), consultative (Saint-Laurent *et al.*, 1995), participative (Ebersold, 2004) ou organisationnelle (Lambert, 2002; Kalubi *et al.*, 2000) en fonction de la dimension du projet qui inclut les familles (*Ibid.*, Kalubi *et al.*, 2006). Quant à Vatz Laaroussi *et al.*, (2008), les auteurs évoquent des modèles de collaboration qui attribuent différemment aux familles et à l'école des fonctions de socialisation, d'éducation et d'instruction en opposition aux différents « *bricolages stratégiques* » entre l'école et les familles. Ainsi, le milieu de l'intégration sociale nécessite une collaboration entre les différents intervenants qui repose en grande partie sur l'évolution des besoins de la personne, de l'intervenant et de l'engagement progressif de ces intervenants (Beauregard et Kalubi, 2011) et par l'appropriation contextualisée de savoirs par l'enfant et des intervenants (Boulanger *et al.*, 2011).

Le contexte québécois à travers ces différents niveaux de collaboration avec les familles, communautés et intervenants dans la réussite et l'intégration des enfants fait jaillir une mise en accord des idées et une implication des différentes couches de la société dans la réussite scolaire des enfants.

La collaboration inclurait les différents acteurs en charge de l'éducation. Il s'agirait d'une intégration, d'un rapprochement voire d'une mutualisation des niveaux et des pôles en matière d'éducation. Toutefois, sous d'autres cieux en revanche, la relation-école-famille se présente comme une autre terminologie utilisée dans les relations école-famille en ce qui concerne les recherches européennes et françaises de manière spécifique.

2.1.3. *La relation école-famille*

Globalement, la relation se présente comme un lien, un rapport, une correspondance ou une liaison entre des personnes, des pays ou des choses (Villiers, 2009). Elle traduit également un lien de dépendance ou d'influence réciproque, une interdépendance ou une interaction avec un milieu et constitue un lien moral et variable entre groupes (Robert, 2004).

Pour mieux cerner ce concept et dans le cadre de notre étude, « *we define family-school relationship as a child-centered connection between individuals in the home and school settings who share responsibility for supporting the growth and development of children* »⁷ (Clarke, et al., 2010. p. 61). Les auteurs relèvent une connexion entre les familles et l'école qui constituerait le noyau à travers lequel se greffent les éléments comme la confiance, la sensibilité et l'égalité, caractéristiques essentielles pour des relations saines entre l'école et les familles (*Ibid.*). Parlant de la confiance dans ces relations, la prévisibilité, la fiabilité et la foi évoquées par Adams et Christenson, (2000) dans le développement de la confiance, sont des éléments qui

⁷ La relation école-famille se définirait comme une connexion centrée sur l'enfant entre les parents à la maison (accompagnement individuel) et les établissements scolaires qui partagent la responsabilité de soutenir la croissance et le développement des enfants. (Traduction libre).

requièrent du temps et se bâtissent sur des interactions entre les deux institutions. D'autres auteurs en revanche, Dunst et Trivette (2010), rapportent trois autres dimensions parallèles que sont le respect, l'égalité et le style de la communication.

À la base, en France par exemple, les relations entre l'école et la famille tirent leurs sources de l'histoire entre l'Église, l'État et la famille. Dans cette continuité historique, les familles avec leurs cortèges de traditions et de croyances, ont longtemps représenté une menace pour l'État (Durning, 2006). Des déterminants supplémentaires voient le jour avec les taux d'immigration en augmentation croissante survenus depuis les années 70 dans le continent européen. Pour mieux intégrer les enfants issus de ces familles, les politiques en place procèdent entre autres à l'élaboration de la carte scolaire, la création des zones d'éducation prioritaire ou à d'autres dispositifs considérant toutes les disparités d'ordre économique, culturel et social. Paradoxalement, au lieu d'améliorer les rapports entre les deux institutions, ils accentuent leurs liens déjà conflictuels d'où la question « à qui appartient l'enfant, à l'État ou à la famille? » (*Ibid.*) apparaît avec acuité.

À partir de 1968, les parents siègent dans les conseils de classe et différentes instances scolaires. Le rôle des parents dans l'école s'inscrit finalement dans la loi de l'éducation de 1989 et les décrets de 2006 (Feyfant, 2015). L'école, longtemps fermée, s'ouvre considérablement sur l'environnement (Migeot-Alvarado, 2000) malgré les résistances et les finalités des familles qui apparaissent en concurrence avec les finalités étatiques (Gombert, 2008).

Pour nous résumer, la relation ne tient compte ni du temps, ni du lieu encore moins de l'espace dans lequel celle-ci s'exerce. Pour Périer, (2012), le partenariat ne se résume pas à un enjeu de relation ou de communication, mais implique indissociablement une conception particulière des missions et rôles de chacune des parties engagées. Au-delà des enjeux de communication que livrent la relation et la collaboration, force est de constater que ces différents termes, à notre avis relèvent parfois des effets de mode dans leur usage en ce sens que les frontières entre eux

restent moindres, sinon parfois très peu explicites. Enfin, l'absence de définitions universelles qui correspondent aux contextes dans lesquels ils sont employés reste complexe. Tout compte fait, quand le partenariat, la collaboration ou la relation école-famille sont positives, les parents participent davantage et les enfants réussissent mieux (Deslandes, 2010).

Au demeurant, si le partenariat, la relation et la collaboration sont aussi bien utilisés en Amérique qu'en Europe francophone, apparaissent en toile de fond des visions et problématiques diverses selon les pays. Au Québec, la recherche d'une paix sociale est envisagée autour des acteurs que sont les écoles, les familles et les communautés. En France, l'instauration d'un contre-pouvoir (par les APE) permet une meilleure prise en compte des droits et des voix des familles où elles apparaissent incontournables. Cependant, force est de constater que les recherches évoquent par ailleurs les « parents d'élèves » et les « familles ». À quel moment et dans quelles circonstances parlerait-on de l'un ou de l'autre?

2.2. Parents d'élèves ou familles? Zoom sur les acteurs

Terrisse, Larivée, Larose et Bédard (2008) pensent que les parents sont reconnus comme les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Parler de parents d'élèves en ce qui concerne la scolarité de manière précise dépendrait également des contextes. Tel est le cas de La loi Belge⁸ qui définit par parent d'élève « toute personne investie de l'autorité parentale (...) qui assume la garde en droit ou en fait d'un mineur soumis à l'obligation scolaire et inscrit dans une école ». Bien que juridique, la notion de parent d'élèves selon cette loi englobe les questions d'autorité parentale, de garde ou de scolarisation qui sont des notions très étendues. Feyfant (2015, p. 2), le résume finalement en « la personne responsable de l'élève ». Celle-ci peut tout aussi bien être « membre d'une communauté de famille » ou

⁸ Lois 34365. Décret portant sur les Associations de parents d'élèves et les Organisations représentatives d'Associations de parents d'élèves en Communauté française. Article 1^{er}, paragraphe 1^{er}. D. 30-04-2009 M.B. 06-08-2009. Document téléaccessible à l'adresse: www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34365_000.pdf. Consulté le 30 septembre 2015.

représentant d'un groupe social. Cependant, la majorité des études sur la relation école-famille intitulées comme telles, présentent « l'école » d'une part et les « familles » d'autre part et rarement, sinon pratiquement pas de « parents d'élèves ». Dans ce cas, de quelles « familles » parle la littérature scientifique?

D'après les recherches de Périer (2007a) sur les relations entre familles populaires et l'école, parler de la famille c'est se situer hors de l'école et parler des parents c'est se situer du côté de l'institution scolaire. L'auteur soutient qu'évoquer les « familles » serait déjà désigner le problème, voire sa cause en parlant de « familles démissionnaires ». Or, au-delà d'une appartenance à un même ensemble populaire, il y a une pluralité des familles et de leurs rapports à l'école (*Ibid.*). Ce qui revient à dire que l'étude sur les familles dépendrait du contexte et du côté où l'auteur se situe pour la réaliser. Les familles devraient par ailleurs être prises dans leur ensemble. Ensemble constitué d'aspects sociologiques, culturels et économiques.

Dans le même sens pour Glasman (1997), les « familles » des quartiers défavorisés sont des plus diverses non seulement par leur origine ethnique ou nationale, mais par leurs trajectoires sociales, leur position dans leur cycle de vie, leur rapport à la société d'accueil, leur mobilité sociale et...leur rapport à l'école. Pour lui, faire venir les familles à l'école est « lui faire allégeance », « faire reconnaissance aux maîtres » (*Ibid.*, p. 3). De son côté, Lavrilleux (2015) pense plutôt qu'il est préférable de parler de représentant légal, le terme « famille » étant parfois générique et inadéquat parce que Pichetti (2015) le décrit à cet effet comme englobant l'élève et les parents.

Pour tout dire et quels que soient les termes utilisés, la participation des parents dans la relation école-famille dans certains systèmes éducatifs européens ne s'est pas développée de manière linéaire (Eurydice, 1997). Nous évoquons quelques dates pour l'illustrer dans la section suivante.

2.3. Législation sur la participation parentale dans les systèmes éducatifs européens

La participation des parents ou de leurs représentants dans les structures formelles organisées dans les systèmes éducatifs est une pratique qui s'est principalement développée dans les années 70 malgré quelques exceptions en Allemagne, France, Luxembourg, Autriche, Finlande et Norvège où les familles apparaissaient déjà dans la législation (Eurydice, 1997).

Les années 80 correspondent à une période très active d'un corpus législatif pour la plupart des pays sauf en Belgique (communauté française), au Danemark, en Italie, en Suède, en Islande et au Liechtenstein (*Ibid.*).

Les années 90 voient la définition des lois relatives à la participation parentale dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays européens qui découlent des projets et des réformes éducatives (*Ibid.*). Le tableau 1 retrace les années de législations de la participation parentale de quelques pays de la communauté européenne⁹ qui montre le caractère récent de cette problématique dans les structures formelles éducatives en général et de la scolarisation en particulier.

Tableau 1
Années de référence des législations dans la participation parentale des pays de l'UE

Pays	Avant 1970	Entre 1970 et 1979	Entre 1980 et 1989	Après 1990
Belgique (Fr)		1970		1990
(Nl)		1970	1988	1991-1993
(De)		1970	1984	
Danemark		1970		1990-1993
Allemagne	Lois entre 1918 et	Années 70	Années 80	Années 90
EL			1985	

⁹ L'UE compte vingt-huit pays à ce jour. Notre référence date de 1997 et la communauté européenne comptait dix-huit états membres à l'époque. Dans le cadre de cette étude et au vu des accords sur l'espace économique européen, l'Islande, le Liechtenstein et la Norvège participaient à l'étude en raison de leur statut de pays membres de l'AELE/EEE (Eurydice, 1997).

Espagne		1978	1985-1986-1988	1990-1995
France	1932-1945	1970-1977	1983-1985 1986-1989	1990-1991-1994
Irlande		1975	1985	1992-[1995]
Italie		1974		1993
Luxembourg	1912-1963	1973-1975	1981	1991
Pays-Bas			1981-1987	1992
Autriche	1962	1974	1986	1993-1996
Portugal		1976-1977 1979-1980	1982-1987-1988	1990-1991-1993
Finlande	1931-1957 1958-1968	1970	1983	1992
Suède				1994-1996
U-K (E/W)		1980	1986-1988	1992-1994
(NI)			1986-1989	
(SC)			1981-1988-1989	1991-1993-1996
Islande		1974		1991-1995
Liechtenstein		1971-1972		
Norvège	1969		1988	

Tiré de Eurydice (1997, p.10)

Au vu du présent tableau, les années 70 apparaissent comme le point de départ en matière de législation dans la participation parentale en UE, à quelques exceptions près. Toutefois, l'adhésion de nouveaux pays dans cet espace géographique et économique européen devrait apporter des éléments complémentaires sur le sujet. Le panorama de l'état des connaissances ci-dessus énoncé s'inspire des recherches nord-américaines et européennes. Qu'en est-il des zones africaines?

2.4. Des recherches rares en Afrique et au Cameroun

Si le champ de recherche école-famille et par ricochet de la participation parentale reste un domaine récent où la documentation scientifique américaine et européenne prévaut, Lange (2006) en revanche, souligne que les recherches en éducation sur les stratégies familiales dans leurs rapports à l'institution scolaire en Afrique restent embryonnaires. Pour l'auteure, jusqu'à la fin des années 70 dans la plupart des pays du Sud, un face à face État-société prédomine où l'école est pensée

comme « la chose de l'État » et où il joue un rôle déterminant. Les années 90 la remettent en cause avec l'idéologie libérale triomphante qui prône le retrait de l'État et la généralisation de l'économie marchande (aussi bien dans les domaines de la production que de la transmission des savoirs), en redistribuant les cartes entre trois principaux acteurs: 1) la société civile et ses différentes composantes (famille, collectivités territoriales et associations); 2) les bailleurs de fonds et 3) l'État. Par ailleurs, Lange (2006), poursuit en disant que le rôle de ces différents acteurs varierait selon les pays, les systèmes politiques et le degré de dépendance vis-à-vis des bailleurs de fonds ou de l'histoire des communautés qui les composent (Comhaire et Mrsic, 2007; Lange, 2006). Au demeurant et dans le contexte africain, le cadre d'expertise des différents acteurs de l'éducation s'établirait dans l'optique de résorber les préoccupations liées à l'offre d'éducation insuffisante, tout en minimisant la question de la demande de ces partenaires (élus, enseignants ou les familles, ONG) au développement de l'éducation.

Au Cameroun comme dans certains pays francophones du continent où les sociétés traditionnelles prévalent encore, la relation école-famille est fortement déterminée par ces aspects historiques. Le cadre de l'école francophone camerounaise actuelle reste un héritage de la colonisation (Kede Onana, 2007) empreint du sceau de la distance des parents à l'éducation. Ainsi, les APEE se présentent comme le relais par lequel les parents et l'institution scolaire sont en connexion. L'implantation de ces associations, comme nous l'avons souligné en première partie, serait la résultante des différents processus historique, politique et social, voire économique. L'école ici, bien qu'« ouverte » aux familles à travers ces regroupements, reste néanmoins « fermée ». Malgré la volonté des parents à faire entendre leurs voix, les familles dans les pays du Sud restent « exclues » du partenariat dans les objectifs proposés pour parvenir à l'EPT issu de la Conférence de Jomtien (Lange, 2006).

L'insuffisance de documentation dans le domaine de la relation école-famille en Afrique, au Burkina-Faso, (Ouédraogo, 2015) et particulièrement au Cameroun pour le cas de notre étude, nous amène à nous appuyer dans notre recherche sur

quelques documents officiels relatifs qui impliquent les parents dans le système éducatif. C'est le cas de la loi d'orientation de l'Éducation de 1998 (annexe B), du décret de 2001 sur le fonctionnement des établissements scolaires publics au Cameroun (annexe E), de la loi de 1990 sur la liberté associative, qui encadre notamment les APEE/PTA (annexe H) et de l'arrêté ministériel du 25 octobre 1979 sur les activités post et périscolaires (annexe I). À l'instar de quelques rapports (République du Cameroun, 2012*b*), analyses et extraits d'articles abordant de manière globale les incompréhensions entre ces différentes institutions, aucune recherche à notre connaissance ne s'est encore penchée de manière précise sur l'étude des spécificités (psychologiques, sociales ou culturelles) liées aux acteurs que sont les parents et à leur rôle dans la relation école-famille. Pour ce qui concerne les parents, la grande partie des documents consultés se limite à relever des problèmes de gouvernance dans les écoles primaires publiques (République du Cameroun, 2012*b* et Cerdhess, 2010), les dysfonctionnements sur la gestion des fonds des APEE/PTA (Abé, 2007; Bilé, 2009; Fozing, 2009; PAM, 2001) ou encore des insuffisances structurelles en matière de scolarisation des élèves (Njialé, 2006). Toutes ces différentes problématiques se heurteraient à la recherche de l'excellence du système éducatif camerounais Ngouo (1995), dans lequel notre étude s'inscrit en matière de relation école-famille. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi pour notre étude et au-delà de la législation et du fonctionnement des associations de parents d'élèves, de nous intéresser aux parents d'élèves de manière spécifique. Pour cela, nous optons pour une étude en amont c'est-à-dire, sur les raisons de leurs motivations à participer au sein des APEE/PTA qui sont les organes dans lesquels ils sont impliqués dans le système éducatif en ce qui concerne la scolarisation de leurs enfants. L'état des connaissances dans la relation école-famille nous a amenés à relever différentes grandes lignes sur les recherches qui interviennent dans ce champ d'études. Il nous revient à présent de montrer en quoi cette revue de la littérature est importante pour notre travail.

2.5. De l'intérêt de la revue critique de la littérature dans notre étude

Parce qu'un des buts premiers de la recherche est l'avancement de la connaissance, l'intérêt de notre revue de littérature permet de faire un bilan sur les études réalisées jusqu'ici en matière de participation parentale et de la relation école-famille. Il apparaît que de nombreuses recherches existent sur le thème dans le continent nord-américain, aux E-U, pour être précis, où les questions de participation des parents sont abordées sous l'angle lié à leur niveau de participation ou des moyens utilisés pour la favoriser (Epstein, 1995; 2001). Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2005 en revanche, se penchent sur les motivations des parents dans leur processus de participation. Toujours sur le continent américain, mais dans la zone francophone du Québec, Deslandes (1997); Deslandes et Bertrand (2004; 2005) et Larivée (2012) s'intéressent aux facteurs qui influenceraient la réussite des élèves en rapport à la participation des parents. D'autres étudient les liens entre l'école et la famille, Deslandes (2007) et la communauté (Larivée et Larose, 2014 et Larivée et *al.*, 2013) où ils démontrent l'importance et le rôle des deux institutions dans la réussite scolaire des enfants. En Europe francophone et en France précisément, le sujet a été soulevé à travers des auteurs (Meirieu, 2000 et 2003), Migeot-Alvarado (2000) ou Périer (2007 et 2009). Ce qui nous fait observer que les thèmes de la relation école-famille et du rôle des parents n'ont pas, ou sinon ont été très peu abordés de manière précise au Cameroun où se base notre étude. C'est dans l'optique de « combler ce vide » et de résoudre cette problématique que nous pensons utile cette recherche. Pour finir, nous évoquons dans la section suivante les raisons de nos choix sur les termes que nous avons retenus pour la circonstance.

2.6. Choix terminologique et justification

La revue de la littérature sur la relation école-famille laisse entrevoir un large choix terminologique dans les différents contextes que nous avons présentés. Il ressort par ailleurs que les recherches dans le domaine sont relativement récentes au vu des différentes législations dans l'espace européen. À notre connaissance, l'Afrique francophone et le Cameroun en particulier affichent très peu d'études en la

matière. Au vu des différents concepts sus-évoqués (section 2.1), il ressort que la relation résulte de la possibilité à établir le lien qui existe dans la relation entre l'école et la famille. Bien que la notion d'interdépendance apparaisse aussi bien dans les concepts de partenariat et de collaboration, notre choix pour le concept de la relation s'opère à plus d'un titre. En premier lieu, nous souhaitons appuyer notre recherche sur les éléments qui montrent et illustrent simplement l'établissement d'un lien entre l'école et la famille. Par ailleurs, loin d'être dans la compréhension de la structuration et du fonctionnement de ce lien, notre démarche se limite à une illustration, voire une identification de ce qui rapprocherait ces deux institutions. En second lieu, à la suite de Mérini (2001) et en rapport à notre étude, nous observons une forme de délégation qui ne place pas les deux institutions, c'est-à-dire les familles et l'école dans une perspective d'entente entre partenaires pour ce qui est du partenariat. Ce qui nous amène à opter pour le concept de la relation école-famille dans notre recherche. À travers celui-ci, nous présentons le lien moral de dépendance entre les deux institutions au vu de leur structure et de leurs rapports qui sont loin d'être basés sur une action négociée, mais dans le but d'intégrer les familles dans la scolarisation et l'éducation de l'enfant.

À cet effet, parler d'égalité dans la relation école-famille est-il possible dans un contexte où les deux parties bien qu'égaux dans leur fonction (l'école et la famille poursuivent un but identique: l'éducation des enfants), ont des structures et des fonctionnements opposés? À cette question, nous répondrions d'emblée par la négative si nous nous référons à leurs champs respectifs. Celui de la maison pour les familles, opposé à l'école pour les enseignants. Lorsque nous nous situons en revanche dans leur champ commun constitué de l'enfant à l'école et à la maison, nous pouvons avancer qu'une certaine égalité existe, bien minime soit-elle, sinon disproportionnée dans l'un ou l'autre cas. Ce qui peut amener les parents à être souvent vus par les enseignants comme responsables de l'échec scolaire des enfants. Les parents eux, renvoyant cet échec aux enseignants qui passent la grande partie du temps avec les enfants à l'école. La documentation scientifique fait remarquer à cet

effet que les enseignants constituent le cœur de la relation école-parents (Dom et Verhoeven, 2006; Knopf et Swick, 2007). Ainsi, Minke et Anderson (2005) proposent une démarche collaborative à travers le développement du rapport de soutien entre les familles et les éducateurs comme clé à une meilleure relation entre ces deux institutions. Propos qui illustrent à terme, une perspective de régulation compte tenu de l'existence d'une certaine forme d'inégalité. En définitive, le concept de relation-école famille est celui sur lequel nous nous appuierons tout au long de notre étude, au regard du lien moral et de la symbolique qui existe entre les deux pôles.

3. PROBLÉMATISATION ET PROBLÈME DE RECHERCHE

Le processus de l'histoire politique, économique, culturelle et sociale du Cameroun montre que la participation des familles et des parents dans les associations est une réalité dans l'amélioration des conditions de leurs vies (Akoa, 2011; Keutcha Tchapnga, 2013 et Mabou, 2003). Seulement, comment comprendre que le domaine de l'éducation et plus spécifiquement de la scolarisation des élèves suscite moins l'engouement des familles? En d'autres termes, comment élaborons-nous la problématisation de notre recherche?

3.1. La problématisation

Les actions des associations ne sont plus à démontrer dans la majorité des domaines de la vie économique, sociale ou culturelle. Pour la seule ville de Yaoundé au Cameroun, les registres de la préfecture consignent 3009 associations, dont 1878 avec le statut « d'association déclarée » et 1131 « d'association culturelle » (Mabou, 2003, p. 3). Les principaux domaines sont les religieux, tribaux ou claniques qui laissent apparaître un développement de ces types d'associations sur le plan national (Keutcha Tchapnga, 2013). Cependant, les chiffres publiés par la République du Cameroun (2006a et 2006b) ou de l'UNESCO (2000) dans le domaine de l'éducation montrent de nombreuses insuffisances d'ordre structurel ou des commodités qui compromettent la réussite scolaire des élèves. Or, l'éducation (comme les autres

domaines de la société) nécessite l'implication et la participation des familles. Les parents évoquent la gratuité de l'école primaire déclarée en 2000 qui les exempterait des contributions annuelles exigibles en vue de leur adhésion au sein de ces associations. Cependant, l'école a besoin au vu des lenteurs administratives, déficit budgétaire et retard de distribution du « paquet minimum », des contributions des parents pour faire face aux exigences pédagogiques, administratives et structurelles à son bon fonctionnement. Les parents sont-ils suffisamment informés de leur rôle dans ces APEE/PTA? Dit autrement, quel rôle les parents joueraient-ils au sein des APEE/PTA afin de soutenir l'école et de garantir une meilleure scolarisation à leurs enfants?

3.2. Le problème de recherche

Notre recherche s'articule autour des représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans le cadre de la participation aux APEE/PTA. Tirée du champ de recherche de la relation école-famille, plusieurs auteurs (Deslandes, 1997; Deslandes et Bertand, 2004; Epstein, 1995 et 2001; Fan et Chen, 2001; Larivée et Larose, 2014) soulignent le caractère multidimensionnel de la participation parentale qui fait appel à des facteurs d'ordre psychologique, social ou environnemental au même titre que l'étude de la théorie des représentations sociales (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961; Roussiau et Bonardi, 2001; Abric, 2011). Nous nous intéressons dans notre cas à faire ressortir la vision, mieux les interprétations que les parents ont de leur rôle en matière de participation aux APEE/PTA. Autrement dit, comment voient-ils leur rôle au sein de ces structures mises en place par l'État à travers le système éducatif? Avant d'y répondre, mentionnons dans la section suivante les pertinences sociale et scientifique soulevées par notre recherche.

4. LES PERTINENCES SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE

Comme dans toute recherche, notre étude ne déroge pas à la règle qui fait ressortir l'existence des pertinences sociale et scientifique résultant d'un travail scientifique dont l'un des objectifs consiste en l'avancement de la connaissance.

4.1. La pertinence sociale

Parce que les parents, à travers leurs actions individuelles ou collectives, sont et restent les premiers éducateurs des enfants, leur participation à travers leur rôle est fondamentale au sein de l'institution qu'est l'École. Raison pour laquelle en introduction, nous relevions déjà que la famille et l'École, bien que fondamentalement opposées, poursuivent le même but qui est l'éducation des enfants.

Pour garantir une éducation primaire à tous les enfants, la gratuité de la scolarité a été mise en place en 2000 par l'État. Seulement, le déficit budgétaire créé par cette mesure a également entraîné l'instauration du « paquet minimum » (annexe H) pour pallier les incohérences liées au fonctionnement de l'école. Pour l'acheminement de ce petit matériel, certains éléments rentrent dans le circuit de distribution comme l'information à travers le moyen de communication; les frais de convoyage des paquets jugés insuffisants par l'ensemble des directeurs (84,5%), variant d'un lieu à un autre et fonction des distances. Enfin, le temps moyen qui sépare la rentrée scolaire de la notification aux directeurs d'école de la disponibilité du paquet minimum est de 4,5 mois (République du Cameroun, 2010). Ce temps peut être plus long en milieu rural, probablement du fait des commodités de transport moins bonnes qu'en milieu urbain (*Ibid.*). Toutefois, les directeurs d'école évoquent de nombreuses difficultés pour accéder au paquet minimum : arrivée tardive, quantité et qualité même du paquet (*Ibid.*). En 2008-2009, malgré les efforts consentis par les pouvoirs publics afin qu'il arrive à destination, 4,5% des écoles déclarent ne l'avoir pas reçu dont 5,6% en milieu urbain contre 3,4% en milieu rural. Près de 60% des directeurs ont été informés par correspondance administrative et 5,6% par communiqué de presse. Dans le milieu rural, un directeur sur trois est encore informé

par un canal inapproprié (*Ibid.*). D'autre part, la centralisation du système aurait pour conséquences les lourdeurs de procédure et le manque de clarté dans la définition des responsabilités. La contribution des parents à travers le paiement des frais d'adhésion aux APEE/PTA arriverait donc à point nommé pour prendre le relais dans leur fonctionnement, malgré leur caractère libre et volontaire.

Une des pertinences sociales visées dans notre étude consiste à illustrer le rôle des parents à partir de leurs représentations sociales dans les APEE/PTA d'une part, à savoir si celui-ci se limite essentiellement aux contributions financières qu'ils versent dans ces regroupements.

D'autre part, une autre pertinence sociale contribuerait également à cerner et à mieux exposer pourquoi pas, le rôle des parents dans le système éducatif d'après les textes de manière générale.

À terme, la pertinence sociale outillerait également les décideurs et les pratiquants à un renforcement de la participation parentale au vu du rôle central joué par les familles dans la scolarité de leurs enfants pour une relation école-famille plus apaisée et sereine au Cameroun. Les contributions versées par les parents étant susceptibles d'engranger des sommes considérables pour un meilleur fonctionnement des écoles et pourquoi pas dans la garantie d'une réussite scolaire à long terme des élèves à travers des conditions de scolarisation adéquates, il serait important d'y accorder un certain intérêt.

Pour finir, nous souhaitons que notre recherche apporte une plus-value dans la prise en compte de la vision des préoccupations des familles à une meilleure participation aux APEE/PTA et instances décisionnelles de l'école, au-delà des croyances et divergences d'opinions, appartenances culturelles et conditions socio-économiques.

4.2. La pertinence scientifique

Malgré le caractère récent des études sur la relation école-famille et la participation parentale, la recension d'écrits effectuée dans ce champ de recherche reste riche. Au Québec par exemple, le gouvernement, le milieu scolaire et de la recherche investissent des ressources importantes afin de soutenir la persévérance scolaire (Sheriff, Arellano et Carrier, 2005) et la lutte contre le décrochage scolaire en étudiant les caractéristiques familiales (Deslandes 1997 et 2007), les contextes de multiculturalité (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008), d'inclusion ou d'intégration (Larivée, Kalubi et Terisse, 2006; Beauregard et Kalubi, 2011).

En France, les recherches tournent autant sur les caractéristiques socio-économiques des familles que sur les politiques d'éducation. Certaines sont menées sur l'élaboration de la carte scolaire, les politiques locale et nationale d'éducation (Van Zanten et Obin, 2010 et Van Zanten, 2004), la structuration des zones d'éducation (Duru Bellat et Van Zanten, 2012) ou sur l'analyse du lien école-famille (Dubet 1997; Meirieu, 2000; Migeot, Alvarado, 2000). Ces différents aspects montrent l'intérêt des chercheurs à mieux comprendre les problématiques liées non seulement au fonctionnement de ces deux institutions, mais surtout dans le but d'améliorer la scolarisation, la réussite et l'avancement des connaissances.

À notre connaissance, très peu de données ressortent des pays d'Afrique francophone et du Cameroun dans l'examen de la participation parentale du point de vue des familles. Rares sont les études qui examinent les politiques éducatives et les enseignants sur qui nous aurions pu nous focaliser aussi. Nous choisissons de mettre exclusivement l'accent sur les parents afin d'apporter une innovation dans le domaine. À terme, notre étude tend à livrer des informations utiles et exploitables aux recherches futures. Un des défis scientifiques premier est de contribuer à l'avancée de la recherche et à la production des savoirs dans le domaine de la relation école-famille. Défis qui entraîneraient, pourquoi pas, un écho sur les plans de la pratique en matière de participation des parents aux APEE/PTA et dans le système éducatif de

manière générale. La section suivante procède à une synthèse du chapitre et présente la question de recherche qui englobe les grands axes abordés tout au long du chapitre.

5. SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

L'histoire socio-politico-économique du Cameroun est au cœur du rôle et de la participation des parents dans le système éducatif. Ils y ont contribué malgré les incertitudes économiques, les dysfonctionnements administratifs, les mutations sociales et l'impact de l'environnement international. De nouvelles conditions d'accès à l'école primaire publique sont établies comme la gratuité et paradoxalement, les parents sollicités à adhérer aux associations moyennant des frais. À cet effet, notre étude s'interroge sur leur véritable rôle dans ce contexte. La question principale de recherche est: comment les parents se représentent-ils leur rôle aux APEE/PTA? Dit autrement, en quoi les représentations sociales de parents de leur rôle contribueraient-elles à leur participation? La figure 1 illustre une approche synthétique de ce chapitre.

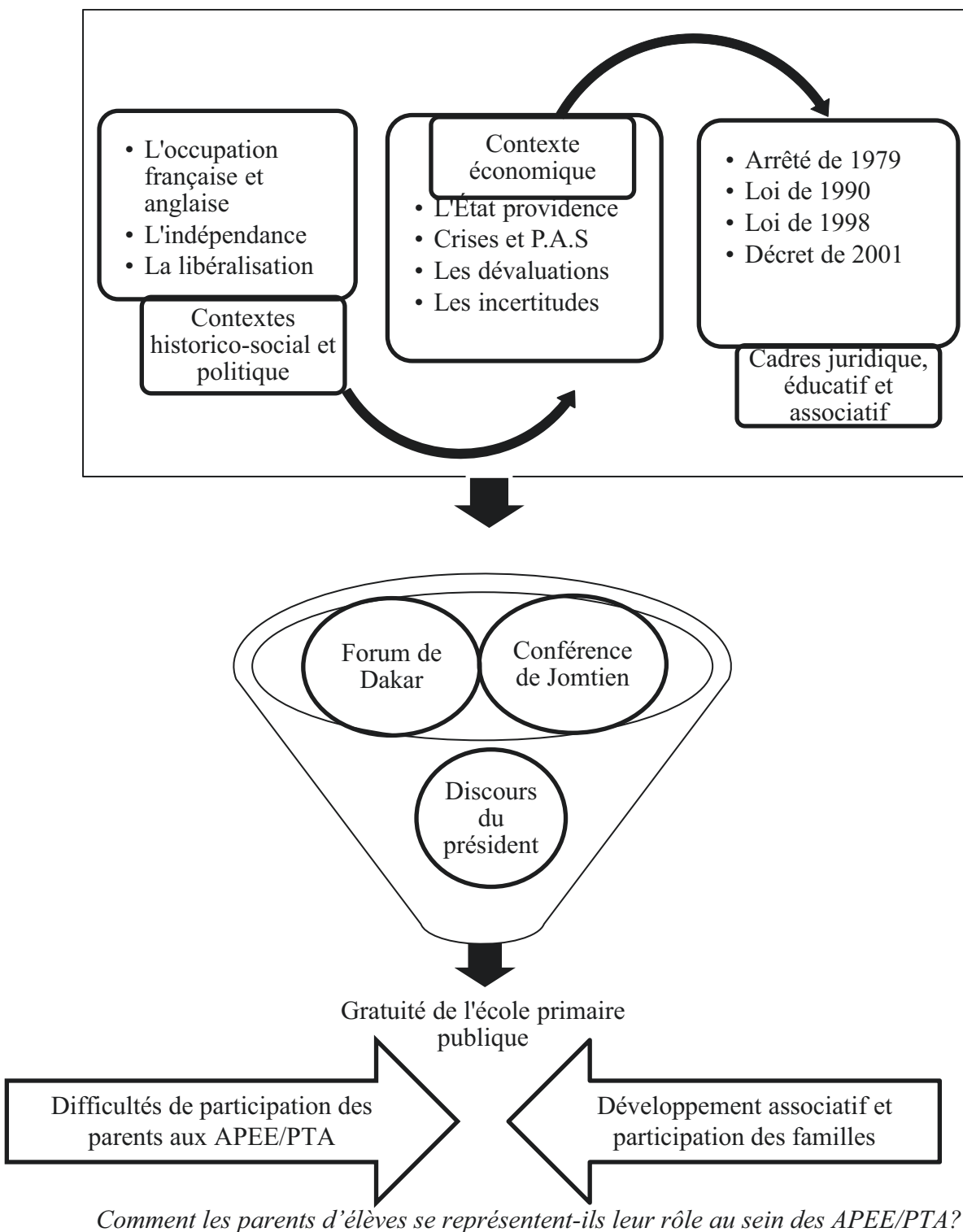


Figure 1- Structure et synthèse du premier chapitre

Pour résumer, la participation des parents aux APEE/PTA serait-elle liée aux représentations sociales qu'ils ont de leur rôle? Cependant, nous convenons que l'étude serait certainement fort enrichissante si nous regardions également les représentations des enseignants qui font partie intégrante des APEE/PTA. Seulement, nous avons choisi de porter notre intérêt sur les parents parce que nous observons que très peu d'études en matière de participation parentale du point de vue des familles, le sont dans l'espace francophone africain. Celles qui existent se focalisent en majorité sur les enseignants, les rapports enseignants-parents mais, rarement sur les parents de manière spécifique.

Après ce premier chapitre qui porte sur la problématique de la participation des parents dans le système éducatif camerounais et de l'état de connaissances de la relation école-famille dans la littérature scientifique, nous avons soulevé le problème de recherche spécifique à notre étude. Ce dernier a montré en quoi il trouverait écho sur le plan social et scientifique à travers les différentes pertinences relevées. Le chapitre suivant examine le cadre théorique lié aux différents concepts qui orientent notre recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

La connaissance est le mouvement par lequel on utilise des « outils idéels » (théoriques, conceptuels, scientifiques) pour lire, interpréter, analyser une réalité; Et, dans ce travail sur la réalité, on est amené à améliorer, élaborer, perfectionner les « outils idéels » existants.
(Beaud, 2003, p. 50).

La documentation scientifique fait ressortir trois éléments constitutifs du cadre théorique ou conceptuel: les théories et les modèles qui inspirent la recherche et la justifient, les recherches semblables déjà effectuées et les concepts en jeu dans notre propre recherche (Gohier, 2004.). Le cadre conceptuel est donc la « matrice théorique qui donne des assises à la recherche. En d'autres termes, des balises théoriques issues de l'examen des théories et recherches existantes et recadrées par le chercheur à l'aide de l'analyse conceptuelle, qui cernent l'objet d'étude » (*Ibid.*, p. 84). Notre travail consiste à identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA. À ce titre, il s'agit en toile de fond de l'interprétation que les parents ont de leur rôle au sein de ces regroupements. En lien à ces objectifs, les différents concepts sur lesquels nous appuyons notre réflexion sont les APE, la participation parentale, le rôle parental, et la théorie des représentations sociales.

Si l'on considère la relation école-famille sur une base individuelle (aide aux devoirs à la maison, présence aux réunions à l'école), institutionnelle (représentation au sein d'organes consultatifs nationaux et instances décisionnelles) ou collective (comités et associations), la participation des parents à l'éducation de leur enfant fait l'objet de nombreuses recherches (Deslandes 2007; 2008, 2010; Epstein 2001; Hoover-Dempsey *et al.*, 2006, 2010; Larivée 2010, 2011; Meirieu 2000; Migeot-Alvarado 2000). Toutefois, rares sont les études qui se sont penchées sur les associations de parents d'élèves (Gombert, 2008). Avant d'étudier le concept d'APE,

nous évoquons la naissance et un bref historique du concept d'association de manière générale. Une ébauche de définition, la structuration et le fonctionnement des groupes seront évoqués tant il apparaît que les associations sont d'abord des groupes. Quelques principes qui les régissent feront l'objet d'une partie et les APE clôtureront la section avec des exemples d'études tirés de certains pays.

1. LES ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ÉLÈVES (APE)

Parler des associations de parents d'élèves implique dans un premier temps la prise en compte des associations de manière générale. Il s'agit d'évoquer leur naissance, définir une association, établir leur évolution contextuelle et faire appel aux penseurs qui ont développé les théories sur les structures et fonctionnement des groupes dans un deuxième temps. Nous commençons par un exposé sur les associations de manière générale pour montrer que c'est à partir de ce concept que celui d'association de parent d'élèves est dérivé.

1.1 Naissance des associations

Notre parcours de Master 2 nous a permis de travailler sur le rôle des associations et ONG, mieux de la société civile dans l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves des pays en voie de développement et du Cameroun en particulier (Akoa, 2011). Il en ressort que les associations naissent vers le 18^e siècle aux É-U et se focalisent en grande partie sur l'accès des populations à la liberté et à leurs droits. La révolution industrielle, élément déclencheur du mouvement associatif en Europe, donne le ton avec les philosophies des lumières prônées par des penseurs tels Rousseau qui appellent les populations à « sortir de l'obscurantisme » c'est-à-dire, à penser. Ce mouvement prend véritablement corps vers la fin de la Seconde Guerre mondiale avec la participation des populations civiles à l'effort de guerre qui secourent les sinistrés, en raison des armées débordées par une des plus grandes tragédies du siècle (Zimet 2006). La genèse du mouvement associatif aurait ainsi une double approche: d'une part, l'accès et la défense des droits des populations et l'amélioration des conditions de leur survie d'autre part. Le développement des

associations s'est accéléré depuis une vingtaine d'années (Debbasch et Bourdon, 2006). Aujourd'hui, tous les secteurs de la vie en rassemblent: environnement, consommation, religion, sport, social, droits de l'homme ou éducation, en sont des domaines phares (Laville, 2001). Au-delà, commençons par définir une association en nous appuyant sur des domaines précis.

1.2 Des contextes de définition des associations

Avec l'idée de rassemblement à la base, le verbe associer correspond à réunir ou à joindre des personnes dans une activité commune (politique, économique, sociale ou intellectuelle). Définir le concept d'association nous amène à nous situer dans des domaines et contextes précis.

Du point de vue politique et idéologique, l'œuvre de De Tocqueville dans l'étude de l'association reste d'actualité. Pour lui, « l'art de s'associer » est « le moyen universel et pour ainsi dire, unique, dont les hommes peuvent se servir pour atteindre les diverses fins qu'ils se proposent » (De Tocqueville, 1951, p. 158). Ainsi, l'association est « l'art de poursuivre en commun l'objet de leurs communs désirs » (*Ibid.*, p. 146).

La loi du 1^{er} juillet 1901¹⁰ en France dans le domaine juridique dit de l'association qu'elle est « la convention par laquelle des personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices ». La liberté d'association dans ce contexte fonde le droit d'association, en préservant la liberté et les droits des individus, tout en permettant leur action collective.

Sur le plan social, l'action de mettre en commun des personnes dans la défense ou la poursuite d'un objectif confère à l'association son aspect solidaire. Durkheim (1986) dans cette lancée évoque la question des rapports de la personnalité

¹⁰ Article 1 du titre 1 de la loi de 1901. Version consolidée du 1^{er} avril 2016: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069570>. Consulté le 1^{er} avril 2016.

individuelle et de la solidarité sociale. Pour l'auteur, la solidarité tout en étant un fait social au premier chef, dépend de notre organisme individuel. Pour qu'elle puisse exister, il faut que notre constitution physique et psychique la comporte.

Le concept d'association relève alors de l'étude des composantes de groupes dans le domaine de la sociologie et de la psycho-sociologie au sens durkheimien. Malgré les différentes ramifications qui lui incombent dans les domaines cités plus haut, il n'en demeure pas moins qu'elle tire son essence de la sociologie des organisations développée par de nombreux théoriciens.

1.3 Quelques théories dans le fonctionnement des groupes

Plusieurs théoriciens se sont penchés sur l'organisation des groupes. Dans leur ouvrage, Blanchet et Trognon (1994), évoquent 1) Charles Fourier (1772-1837) sur l'expérimentation et l'harmonie sociale où l'organisation de la pensée d'un groupe le constitue en cellule de la société idéale; 2) Gustave Le Bon (1841-1931) dans *La psychologie des foules* (1895) avec la fusion des individus dans une pensée commune pour qui le phénomène de groupe procède d'une unification des pensées des individus la constituant; 3) Sigmund Freud (1856-1939) et le développement de la théorie des liens affectifs dans les groupes et son livre sur la *Psychologie des masses et analyse du moi* (1921); 3) Jacob Lévy Moreno (1892-1974) sur l'anatomie des interactions dans les groupes qui propose une technique d'analyse des relations interindividuelles; 4) Elton Mayo qui développe les facteurs de la productivité d'un groupe dans le cadre de la psychologie industrielle ou encore, 5) Kurt Lewin (1890-1947), le père fondateur de la notion de « dynamique des groupes » qui a donné naissance à un courant de pensée qui aura considérablement influencé la psychologie des petits groupes. Dans son approche la plus simpliste, l'association est avant tout un groupe voire une organisation. Comment est-elle structurée et comment fonctionne-t-elle?

1.4 Structuration et fonctionnement des groupes

Durkheim relève que l'intérêt des groupes est la création d'un pouvoir moral capable de contenir et entretenir un plus vif sentiment de solidarité commune. Pour lui, « la société ne peut exister si les parties n'en sont solidaires; mais la solidarité n'est qu'une de ses conditions d'existence » (Durkheim, 1986, p. 394). Comprendre cette solidarité implique le fonctionnement et la structure du groupe.

1.4.1 La structure des groupes

Pour Blanchet et Trognon (1994), les groupes sont des objets à structure variable qui évoluent dans le temps et dont le degré d'organisation est l'indicateur essentiel de leur mode spécifique de fonctionnement. Ils se présentent comme des structures intermédiaires entre l'individu et la société, un lieu d'échange et de construction psychologique et sociale (*Ibid.*). Pour les auteurs, un groupe comprend au moins trois personnes parce qu'il permet d'établir six relations interindividuelles et trois interactions dans lesquelles un membre est en relation avec un couple. Sa taille maximale n'aurait pas de définition théorique dans la mesure où elle reste indéfinie et varie avec les conditions particulières et les types de groupe.

« Ensemble de personnes présentes et orientées vers un but commun, le groupe est un terme récent » (Blanchet et Trognon, 1994, p. 10). Pour Mucchielli (2000), c'est une réalité sociale connue qui remonte aussi loin que l'Histoire en s'étendant à la géographie humaine où une famille, un conseil, un petit village, un bureau d'association ou une école sont des groupes dans lesquels les individus se retrouvent. Ils se distinguent cependant de leur contexte et de leur environnement. Ils sont appelés groupes primaires en opposition aux groupes secondaires (groupe de référence) dans lesquels la relation est indirecte et où la conscience de l'existence des autres est globale ou vague (appartenance à une entreprise, résidence dans une ville). Ainsi, l'expression de groupe primaire ou groupe d'appartenance désigne: « les ensembles humains, caractérisés par une association ou une coopération de face à face » (*Ibid.*, p. 19). L'appartenance à un groupe est une caractéristique de l'espèce

humaine en ce sens où nous passons la majeure partie de notre vie insérés dans des groupes qui jouent un rôle déterminant vis-à-vis de l'individu (Blanchet et Trognon, 1994).

Pour Weber (1971), ces regroupements ou organisations comportent des règles établies rationnellement. À l'opposé de l'institution (Église ou État) dont les règlements statutaires sont octroyés à l'intérieur d'une zone d'action délimitable à tous ceux qui agissent d'une façon indéfinissable selon des critères déterminés, l'association est « un groupement formé par entente dont les règlements statutaires ne revendiquent de validité que pour ceux qui y entrent librement de leur chef » (*Ibid.*, p. 94).

En plus des aspects sus-évoqués, Mucchielli (2000) considère deux types de structures dans les groupes: la structure informelle et la structure formelle qui tissent les relations des membres entre eux en établissant un système dont dépendent leurs attitudes, à l'égard les uns des autres, et la « perception » qu'ils ont les uns des autres. 1) « La structure informelle » ou « structure réelle », intime et invisible des groupes se complète par une conception de la personnalité sociale et par une prospective d'action sur ces groupes. Dans le même sens, Petit (1989) affirme que ces relations psycho-affectives plus ou moins inconscientes ou conscientes dans les organisations ne sont pas à nier. 2) « La structure formelle relative aux objectifs du groupe » définit des fonctions par rapport à ces objectifs. C'est l'organisation hiérarchique et fonctionnelle du groupe, avec son caractère officiel et obligatoire dans la mesure où toute action groupale exige une certaine structuration, laquelle engendre une autorité (règles, responsabilités groupales, les rôles, leur coordination et les sanctions).

Pour Mucchielli (2000), la sociométrie développée par Moreno (ensemble de méthodes destinées à tirer au clair la structure socio-affective des groupes et l'étude de leur dynamique durable) est un des éléments de la structure informelle des groupes, tout aussi nécessaire que la structure formelle qui fait allusion aux organigrammes et sociogrammes d'une part, à la psychologie et la relation d'autorité

d'autre part qui s'exprime dans et par une structure des communications intérieures (*Ibid.*). Qu'en est-il de leur fonctionnement?

1.4.2 *Le fonctionnement*

Quatre fonctions, selon Blanchet et Trognon (1994) caractérisent les conditions de formation, de l'évolution et de la maturité des groupes: 1) La mise en commun du but: la constitution d'un groupe présuppose que les membres aient un intérêt commun suffisamment important pour que cet intérêt soit intériorisé par chacun de ses membres où « l'intérêt en commun devient l'intérêt commun » (*Ibid.*, p. 8). 2) La définition des frontières ou redéfinition des limites selon Mucchielli, (2000): tout groupe s'établit en rapport avec d'autres groupes où l'instauration des limites permet la création et le sentiment d'appartenance pour les membres conformes et le rejet des membres non conformes. 3) L'établissement de relations interpersonnelles: chaque membre du groupe construit une représentation mentale des autres avec lesquels il communique personnellement. 4) La constitution d'une organisation où les membres d'un groupe prennent des rôles et des statuts différents et établissent des normes. Ici, l'organisation instituée est susceptible d'être réorganisée en fonction de la pratique du groupe.

Mucchielli (2000) note cependant que le groupe est autre chose que la simple présence d'autrui dans la mesure où il marque nos activités et modèle les comportements. À cet effet, les adhésions aux groupes et les positions des membres influenceraient les perceptions, les jugements et les conduites. Ainsi, l'aspect environnemental apparaît important dans la compréhension des interactions dans l'histoire propre du groupe, le contexte social et son contexte socio-historique.

Dans les relations d'un groupe primaire, l'environnement socio-historique a tendance à influencer l'organisation interne des relations entre les membres du groupe. Cet aspect, dans l'étude des groupes a fait jaillir à une époque un type précis de regroupements: les associations de parents d'élèves (APE).

1.5 Historique et évolution des APE dans quelques pays d'Europe et d'Afrique: des lieux, des dates et des contextes

Très peu nombreux sont les auteurs à avoir fait du sujet des APE leur domaine de recherche. Ce qui expliquerait en partie le nombre limité d'informations en la matière. Néanmoins, nous tenterons de relever à partir d'exemples précis, les historiques et circonstances d'implantation de ces structures dans quelques pays de l'UE et du continent africain.

1.5.1 Les APE en France: un pouvoir extérieur aux parents

La mise en place de l'école de la République avait pour rôle la protection de l'enfant du travail effectué dans les champs et de l'Église, d'où la création de barrières entre les familles et l'école, et la naissance d'une école unique et républicaine (Durning, 2006). L'action de l'État à cette époque est morale et politique, c'est-à-dire destinée à réaliser l'intégration des citoyens à travers l'apprentissage de règles communes d'où son aspect politico-institutionnel par la centralisation de son administration (Gombert, 2008).

L'aspect socio-institutionnel voit la reconnaissance collective des parents à travers la naissance de la première APE en 1905. Celle-ci correspond à la diminution des prérogatives parentales suite à la réforme de 1959 qui prolongeait la scolarité à 16 ans et une généralisation de la scolarisation secondaire (Gombert, 2008).

L'aspect psycho-éducatif apparaît après 1960 où les interactions individuelles entre parents et enseignants voient le jour. Cette réalité est inscrite dans l'histoire de son système scolaire où le pouvoir de contrôle des familles et des parents est très limité en raison de la prédominance du secteur public et laïque qui a contribué, pendant longtemps, à tenir les parents à distance de cette institution (IGEN, 2006). C'est dans cette logique qu': « il n'existe pas d'autres pays que la France qui ait construit son système scolaire à ce point contre le système familial » Meirieu (1997, p. 79). Cet environnement favorise ainsi la naissance des associations de parents d'élèves.

Différentes dans leur histoire et leurs objectifs, Duru-Bellat et Van-Zanten (2012) montrent à travers l'histoire que la plus ancienne des associations, les Parents d'Élèves de l'École Publique (PEEP), voit le jour en 1910. Elle regroupe au début du siècle les parents de grands lycées parisiens. Celle-ci revendique une totale indépendance politique, syndicale et confessionnelle en défendant la participation active des parents à l'amélioration de l'enseignement public. Contrairement à la deuxième association la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE), qui dès sa naissance, s'attache à la libération et au syndicat national des instituteurs. Elle a tendance au niveau national, à adhérer au point de vue de l'institution scolaire. Créée en 1947, elle défend l'idée d'une égalisation des chances à travers une école publique, laïque et gratuite. L'Union Nationale d'Associations des Parents d'élèves de l'École Libre (UNAPEL) en revanche, affirme avec force le principe de la liberté de l'enseignement et la spécificité de l'enseignement catholique en concert avec les dirigeants nationaux de cet enseignement et les enseignants. Cette dernière association opère depuis 1933. Duru-Bellat et Van-Zanten (2012) poursuivent que ces associations ont connu des étapes liées aux évolutions économiques et sociales et aux modes d'impulsions des réformes par l'État. Pour exemple, les auteurs citent le modèle de: 1) « l'État éducateur » où les associations épousent un modèle de fonctionnement caractérisé par des liens étroits avec les partis politiques, les syndicats et les organisations des parents; 2) « l'État animateur » qui leur permet de retrouver un souffle dans les années 80 grâce à l'impulsion des logiques d'action horizontales fondées sur le partenariat et l'émergence des classes moyennes salariées investies dans les enjeux éducatifs. Enfin, 3) le « consommateur d'école » qui met en scène l'entrée des cadres supérieurs du secteur privé dans l'éducation. Ces différentes étapes favorisent le développement d'associations locales indépendantes qu'investissent les parents afin de promouvoir une vision plus individualiste, pragmatique et localiste de l'action parentale (*Ibid.*). En résumé, le mouvement des associations de parents d'élèves en France s'inscrit dans un contexte où la question politique de leur participation se présente depuis le début du 20^e siècle. Si l'aspect politique prédomine en France, qu'en est-il chez son voisin l'Espagne?

1.5.2 *Les APE en Espagne: la recherche d'une éducation de qualité*

L'origine du mouvement de parents se situe dans les dernières années du franquisme où les besoins du système éducatif croissent avec l'augmentation de la natalité, l'exode rural et la concentration de la population dans les villes qui accentuent la demande en éducation (Garreta Bochaca, 2010). Aux nécessités d'un plus grand nombre de places scolaires, s'ajoute un mouvement qui revendique la qualité de l'enseignement. De nombreuses écoles privées naissent de la rencontre entre le mouvement de renouvellement pédagogique et celui des parents et se résume en leur volonté manifeste d'école publique: « Ce sera le noyau du mouvement de parents qui donne naissance à un enseignement public de qualité, laïque et gratuit » (*Ibid.*, p. 118).

Garreta Bochaca, (2010) poursuit en disant que les années 60 à 80 constituent des périodes de grand essor et de concrétisation structurelle du mouvement des parents d'élèves, avec la formation des différentes fédérations des autonomies et de l'État. La forme la plus visible de la participation des parents est l'APE qui s'est développée en 1964 avec la *Ley de Asociaciones*¹¹, spécifiquement de la *Ley General de Educacion*¹² de 1970 qui mettait l'accent sur les droits et les devoirs des familles (*Ibid.*). Toutefois, l'auteur note que la législation espagnole a avancé de manière irrégulière vers la reconnaissance de l'implication des familles dans la scolarisation.

La chute de la natalité et la diminution de la démographie vers la fin des années 80 et le début des années 90 n'améliorent pas la qualité de l'enseignement dans le système éducatif espagnol. Si la défense de la qualité de l'éducation est un des objectifs qui donne naissance aux APE en Espagne, c'est-à-dire en UE, regardons un peu plus loin, dans le continent africain. Que dit la recherche à propos?

¹¹ La loi associative de 1964 (traduction libre).

¹² La loi d'éducation générale de 1970 (traduction libre).

1.5.3 Les APE au Bénin: la gestion des conflits entre responsables et usagers

Émanation du système laïque français, le Bénin considère l'éducation comme un instrument essentiel pour son développement (Comhaire et Mrsic-Garac, 2007). La révolution de 1972 a adopté en 1975, la réforme dite de « l'École Nouvelle » qui se fonde sur un modèle de développement socialiste où, malheureusement, dans les années 80, son système éducatif est frappé par les PAS (*Ibid.*). Ainsi, les APE naissent officiellement en 1975 où l'implication des parents relève d'un souci de gestion de conflits entre les responsables des établissements scolaires et les usagers de l'école.

Toujours pour Comhaire et Mrsic-Garac, (2007), les rôles des APE ont évolué avec une plus grande implication dans la gestion de l'école où la loi d'orientation scolaire de 2003 vient renforcer et accroître leur rôle dans la gestion des établissements scolaires. L'évaluation de l'application des Nouveaux Programmes Éducatifs (NPE) mise sur pied entre 1999 et 2004 dans toutes les écoles primaires du Bénin fut un échec. Non seulement les enseignants n'en voulaient pas, de surcroît les parents d'élèves se sont sentis dépossédés des savoirs transmis. En 2001, des grèves systématiques s'en suivent entre les agents permanents de l'État et les enseignants contractuels de l'enseignement primaire. Les APE arrivent à la rescousse dès 2002 en recrutant une nouvelle catégorie d'enseignants qualifiés de « communautaires ». Cette situation fait malheureusement naître de nouvelles inégalités dans la mesure où lesdits enseignants sont essentiellement recrutés dans des zones rurales. Une des conséquences de ces faits est l'institutionnalisation d'un système à deux vitesses à savoir, la prise en charge des salaires des enseignants par les populations les plus démunies et leur absence de qualifications.

Que l'instauration des APE découle d'une base politique au début des années 1900 en France, économiques en Espagne peu après les années 40 ou sociales à partir de 1970 au Bénin, il reste cependant que le regroupement des parents a pour condition première une action collective.

1.5.4 *Les associations de parents à l'école: action collective versus action individuelle?*

Gombert (2008) dans Barthélémy (2000) sur la place des parents à l'école dit que, parce que l'école est en France, un enjeu central et l'objet d'un investissement politique, les formes d'intervention des parents d'élèves dans l'espace public portent les marques de l'évolution générale des idées et des comportements dans la société. Cette place est visible dans les instances consultatives de l'Éducation nationale au niveau des conseils d'école et d'établissement, des conseils départementaux et académiques, ainsi que dans les conseils supérieurs. C'est par l'intermédiaire des associations de parents d'élèves (APE) que la représentation des parents s'opère dans les établissements scolaires. La volonté politique de l'État se veut de donner des droits collectifs aux parents au-delà de leurs droits individuels en leur accordant une place au sein de ces institutions (Monceau, 2010). Pour Duru-Bellat et Van Zanten (2012), l'intervention des parents dans les établissements scolaires s'avère difficile en raison du fait que les APE ont du mal à promouvoir une « cause » des parents d'élèves. Avec le temps, l'action des parents prend de l'ampleur malgré de multiples manifestations dans lesquelles ils font valoir leurs droits. Seulement L'État, à travers sa structure centralisée de type bureaucratique du système éducatif, fait des parents des acteurs porteurs de croyances et des administrés assujettis (*Ibid.*). Les rapports entre l'État et la famille sont bâtis sur ces tensions historiques et les APE sont décrites comme: « des lieux stratégiques de rencontre entre la famille, l'école et la société » Barthélemy (1995, p. 439). L'école, jadis longtemps fermée sur elle-même, s'ouvre considérablement sur l'environnement depuis lors (Migeot-Alvarado, 2000). Malgré les résistances et les finalités des familles qui apparaissent en concurrence avec les finalités étatiques (Gombert, 2008), naissent plusieurs catégories de parents: les « parents stratégiques » (*Ibid.*) par opposition aux « parents éloignés » (Van Zanten, 2009), qui s'intéressent moins à l'école. Entre les deux, « les parents en délit d'initié » et qui, paradoxalement, se retrouvent en particulier chez les enseignants (*Ibid.*). Cela dit, comment se traduisent les actions de ces différentes catégories de

parents dans les APE? En d'autres termes, quels sont les différents niveaux d'intervention et leurs impacts dans les systèmes scolaires?

1.5.5 La représentativité des parents dans quelques systèmes éducatifs européens

L'Organisation Internationale pour le Droit à l'Éducation et à la Liberté d'enseignement (OIDE) souligne que « le rôle de la société civile dans l'éducation n'a pas été suffisamment approfondi, sans doute parce que les systèmes éducatifs publics ont été abordés jusqu'à présent selon une optique différente, celle d'un service public qui doit être assumé essentiellement par les pouvoirs publics ». Selon Eurydice (1997), c'est au niveau de l'établissement scolaire que l'existence des dispositifs de la participation parentale est généralisée dans les états membres de l'UE et de l'Association Européenne de Libre Échange/ Espace Economique Européen (AELE/EEE). Toutefois, ces dispositifs ne sont pas tous structurés sur le même modèle. Leur représentativité est diverse, leur mode de coordination également (*Ibid.*). Dans certains pays et en fonction des secteurs et des niveaux d'études, les APE sont moins fréquentes et moins actives. En Grèce, en Espagne, en Autriche et au Portugal, elles font partie de la législation en matière scolaire (*Ibid.*). Ainsi, les différents organes de participation des parents dans les systèmes éducatifs se retrouvent au niveau central (national), intermédiaire (régional, provincial et local) ou encore au sein de l'établissement (annexe N).

Nous retenons qu'au-delà de la constitution des groupes, les APE apparaissent comme des organes qui défendent en premier lieu un intérêt commun qui peut varier d'une sphère géographique à une autre. Il peut relever de l'histoire, être tributaire de la politique ou de la vie économique de l'espace concerné. Il est tout de même utile de noter toutes les difficultés d'ordre organisationnel, structurel et social qui découlent de ces associations. Parler de ce type de regroupements de parents dans le système scolaire fait appel au concept de la participation parentale que nous étudions dans la section à venir.

2. LA PARTICIPATION PARENTALE

Les modèles théoriques qui couvrent le champ de la relation école-famille communauté et par ricochet de la participation parentale sont vastes. Touchant parfois des domaines opposés ou qui se chevauchent, son absence d'unification ne conforte pas les chercheurs (Boulanger, Larose, Grenier, Doucet, Coppet et Couturier, 2014). Ainsi, l'étude des interactions entre l'école et la famille laisse entrevoir de nombreux modèles théoriques. Globalement, plusieurs aspects sur les deux institutions sont évoqués entre autres le partage des responsabilités, les savoir-faire et compétences ou encore, les motivations des parents qui sont des angles d'études liés à la définition et à la maîtrise de leurs liens.

2.1. Quelques modèles théoriques

Dans l'étude de la participation parentale, plusieurs modèles théoriques sont évoqués, faisant abstraction du niveau ou du type de scolarité (école primaire, collège, lycée ou 1^{ère} année de primaire ou maternelle), des publics (institutions privées ou publiques; enseignants ou parents) et des partenaires de la communauté éducative. Dans un rapport, Bédard, Couturier, Larose, Lenoir, Potvin et Terrisse (2009b) recensent des modèles, parfois rares, mais que l'on retrouve dans le cadre des recherches sur les relations école-famille-communauté. Les auteurs citent la perspective de Vygotsky (1986) sur les croyances en lien à l'apprentissage, plus précisément du rôle des enfants et des enseignants qui œuvrent dans la communauté d'apprentissage pour privilégier la connaissance; la perspective de Matusov (1999) qui privilégie l'homogénéité à la différence des communautés ou encore, la perspective de Heyman et Earle (2000) où l'implication des parents est importante pour le succès scolaire des enfants. Le modèle partenarial et de l'autodétermination des familles de Bouchard (1998) est utilisé dans différentes sphères géographiques aussi bien américaines (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992), européennes (Pourtois et Desmet, 1997) que québécoises (Bouchard, 1998; Bouchard, Talbot, Pelchat et Boudreault, 1996) comme le souligne Deslandes (1999). Cependant, quelques modèles, plus courants sont évoqués dans les lignes qui suivent.

2.1.1. La perspective écologique ou le modèle de Bronfenbrenner (1979)

Pennekamp et Freeman (1988, dans Bédard, *et al.*, 2009b) présentent le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) qui inclut différents éléments qui sont le *microsystème*, le *mésosystème*, l'*exosystème* et le *macrosystème*. Ils sont des variables interdépendantes et articulées qui influencent le développement de l'enfant ou de l'individu. « Les familles et les écoles sont des composantes du *microsystème*; la relation entre ces dernières constitue le *mésosystème* et les notions culturelles de développement forment le *macrosystème*, ensemble des écosystèmes qui s'articule autour de chaque individu » Eberly, Joshi et Konzal (2007, p. 9). Les enfants étant éduqués dans cet ensemble de systèmes qui se chevauchent, il est impératif d'ouvrir la communication entre les éléments du *mésosystème* afin de faciliter la croissance, les apprentissages de ces derniers et les échanges entre eux et le monde qui les entoure. Les modes de vie étant eux-mêmes influencés par des *exosystèmes* qui correspondent aux milieux au sein desquels la personne n'est pas directement liée, mais qui a toujours une influence sur son fonctionnement et ses agirs. De plus, ces auteurs proposent le modèle de la niche développementale, articulée par Super et Harkness (1997; 2002). Celui-ci place le développement de l'enfant dans un contexte culturel où les croyances des parents à l'égard de l'éducation des enfants sont considérées comme la voie favorisant leur développement (ethnothéories). Le développement est alors identifié comme opérant dans un sous-système de paramètres physiques et sociaux, de culture et d'habitudes éducatives des enfants et d'ethnothéories des parents qui sont partagées par la communauté (Eberly, Joshi et Konzal, 2007). Dans ce modèle théorique, l'individu comme son environnement sont en évolution permanente, et par conséquent, la nature des phénomènes socio-psychologiques relève toujours d'un processus à causalité circulaire (Crahay, 2002) et dont l'ensemble des écosystèmes, le *macrosystème* renvoie aux croyances, représentations, valeurs, normes et structures sociales qui caractérisent une société dans son ensemble. À côté de ces exemples, d'autres modèles théoriques (Epstein ou Hoover-Dempsey) plus utilisés, reviennent régulièrement dans la littérature scientifique.

2.1.2. *Le modèle de l'influence partagée de Epstein (1995)*

Ce modèle préconise six types d'implications des familles et de la communauté au sein de l'école: 1) l'éducation des enfants (*parenting*); 2) la communication autrement dit, développer une communication efficace école/maison; 3) le bénévolat; 4) l'apprentissage à la maison; 5) la prise de décision et 6) la collaboration avec la communauté (Epstein, 1995).

Selon Epstein (1995), le modèle de l'influence partagée inspiré du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), privilégie la coopération et la complémentarité entre l'école et la famille et encourage la communication et la collaboration entre les deux institutions (Epstein, 1995). Il est illustré par des sphères représentant la famille et l'école qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre par trois forces: le temps (force A) et les caractéristiques, philosophies et pratiques de la famille (force B) et de l'école (force C). Ces forces contribuent à créer ou pas des occasions pour des activités partagées entre l'école et les familles. Par exemple, on constate que les sphères s'entrecroisent à un plus haut degré au cours des années préscolaires et primaires de l'élève (force A). De même, quand les parents participent au suivi scolaire de leur enfant (force B), la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroît. Le même scénario se produit lorsque les activités des enseignants favorisent la participation parentale au suivi scolaire (force C).

L'interaction entre les deux sphères se veut maximale lorsque l'école et les familles fonctionnent comme de véritables partenaires au sein d'un programme global comprenant plusieurs activités de partenariat école-famille. Le modèle attire l'attention sur la réciprocité entre les enseignants, les familles et les élèves. Il reconnaît que les élèves sont des agents actifs dans les relations entre l'école et les familles. Ainsi, un enseignant peut solliciter la participation parentale en demandant aux élèves, par exemple, d'interroger un membre de leur famille sur la profession qu'il exerce. Une règle de base du modèle réside en l'assumption qu'un échange de

savoirs et de savoir-faire entre parents et enseignants axé sur le respect mutuel et le partage de buts communs conduira à un meilleur développement et une réussite de l'élève (Epstein, 1995).

En exemple, solliciter la participation parentale d'un membre de la famille par le biais de sa profession selon ce modèle conduit à des interrogations sur les catégories socio-économiques des familles et nous questionne sur sa validité lorsque les caractéristiques reposent sur les aspects sociaux, culturels et économiques pour la déterminer. En d'autres termes, un membre de la famille sans emploi serait-il à même de participer à l'éducation d'un enfant au même titre que celui qui en a un? Quid des parents temporairement ou définitivement (pour des raisons de santé, économiques ou culturelles) privés d'emplois? Ce modèle semble ne pas tenir compte de toutes les catégories sociales dans la mesure où il apparaît à notre avis, réservé à un certain type de public pour lequel, différentes strates et énumérations de niveaux de participation des parents sont évoquées. Or, selon Clarke *et al.*, (2010), un des plus cruciaux partenariats dans le développement d'un enfant est celui entre les membres de sa famille et le personnel de l'école responsable de son éducation formelle. Dans le cas où ce partenariat ne tiendrait pas compte de toutes les composantes ou en exclurait une partie, il semble impossible d'en évoquer la réalisation et surtout sa réussite en s'éloignant de la notion d'entreprise sociale qu'est l'école. Ils l'évoquent à bon escient lorsqu'ils parlent de: « *School as a place and schooling as a process are social enterprises*¹³ » (*Ibid*, p. 62). Ce qui revient à dire que toutes les catégories sociales doivent être prises en compte pour son fonctionnement.

Par ailleurs, Epstein (2001) met en lumière trois grandes théories et perspectives majeures qui guident chercheurs et praticiens dans l'établissement des liens entre l'école et la famille, toutes relativement différentes: 1) La théorie basée sur la séparation (ou répartition) des responsabilités des familles et de l'école (Pearsons, 1959; Walker, 1932; Weber, 1947) pour laquelle l'organisation de la famille ou la

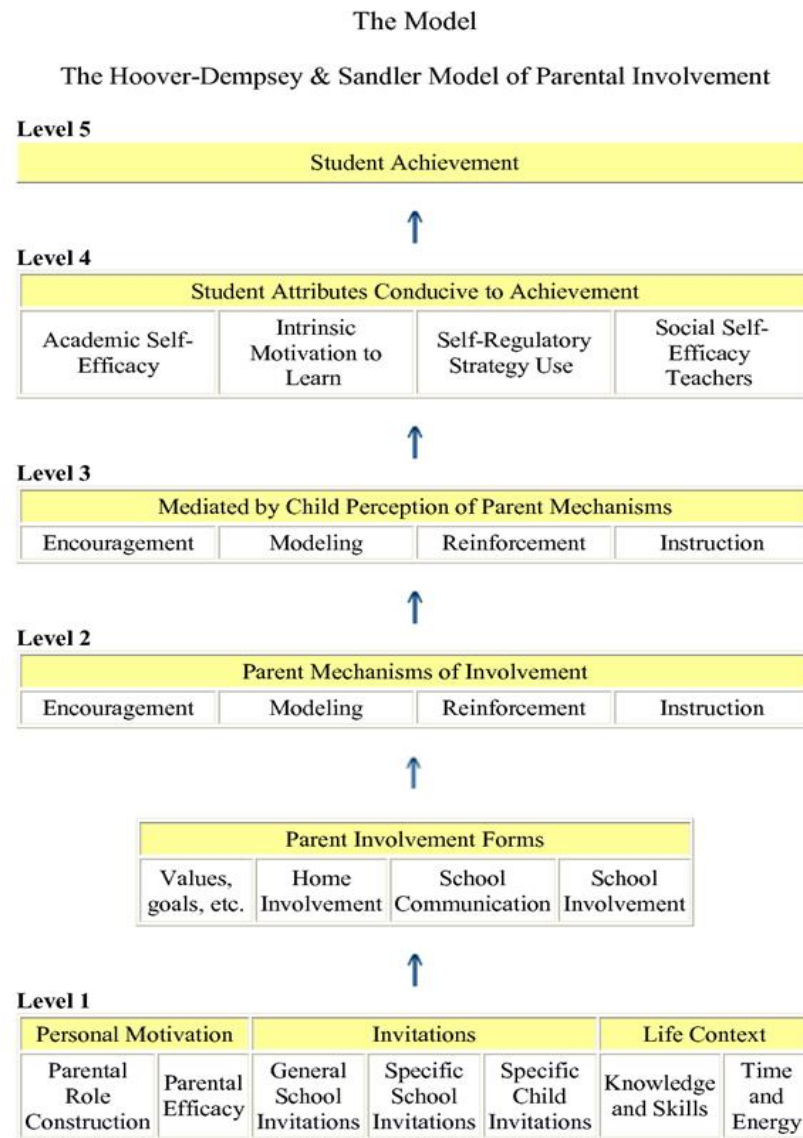
¹³ L'école comme un lieu et la scolarisation comme un processus sont toutes des entreprises sociales. (Traduction libre).

bureaucratie de l'école sont respectivement dirigées par les parents et les éducateurs. Les objectifs, les rôles et les responsabilités ici sont fondamentalement indépendants. En un mot, chaque entité joue son rôle dans un domaine respectif ; 2) La théorie basée sur le partage des responsabilités des deux institutions (Bronfenbrenner, 1979; Leichter, 1974; Litwak et Mayer, 1974) met l'accent sur la coordination, la coopération, la complémentarité entre les écoles et la famille. Elle encourage la communication et la collaboration entre les deux institutions. Ici, les parents et les enseignants partagent un objectif commun : l'éducation et la socialisation de l'enfant; 3) la troisième théorie est basée sur les responsabilités séquentielles des deux institutions (Bloom, 1964; Freud, 1973; Piaget et Inhelder, 1969). Elle s'appuie aussi bien sur les phases critiques des parents que sur celles des enseignants dans leurs contributions au développement de l'enfant.

Toutefois, poursuit Epstein (2001), l'existence de théories parallèles permet de mieux expliquer les mécanismes et les variations résultant de la relation école-famille comme *l'interactionnisme symbolique* (Mead, 1934, dans Epstein, 2001) où l'estime de soi, la personnalité, les valeurs et les croyances sont des produits de nos interactions avec les autres. Dans le cas des relations école-famille par exemple, l'absence d'interaction enseignant-parent pourrait entraîner un déficit d'information et de compréhension sur les attentes pour leurs enfants et les enseignants eux-mêmes. *La théorie des groupes de référence* (Merton, 1968, dans Epstein, 2001), fait des liens entre estime de soi et interaction. Lors de la planification des programmes éducatifs des enfants par exemple, si l'enseignant pense que le parent puisse y jouer un rôle, c'est parce qu'il le considère comme une référence importante dans le groupe. Ces principales théories expliquent les différentes bases philosophiques et approches entre parents et enseignants qui produisent plus ou moins profondément les relations famille-école. Elles expliquent les motivations à renforcer ou à éliminer les frontières entre l'école et les familles. Si le modèle d'Epstein s'inspire aussi bien de l'environnement et de ses différentes composantes pour rapprocher les parents de l'école, qu'en est-il du modèle de Hoover-Dempsey ?

2.1.3. Le processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b)

Fondé sur le modèle de Bronfenbrenner (1979, 1986) et basé sur les résultats d'études psychologiques et sociologiques, le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) dans la figure 2, examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer. Selon les auteurs, les parents participent d'une part parce qu'ils développent des aspects liés à leur personne comme la compréhension de leur rôle parental et parce qu'ils développent un sentiment de compétence positif pour aider leur enfant à réussir. D'autre part et en rapport à l'environnement, ils participent parce qu'ils perçoivent les opportunités et les invitations de la part de leur enfant et de son école. Le modèle suggère par ailleurs qu'une fois que les parents se décident, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs propres habiletés, intérêts et capacités; de leurs autres responsabilités qui demandent du temps et de l'énergie ainsi que leur expérience relative à des invitations de participation parentale spécifiques provenant des jeunes, des enseignants et de l'école. Le modèle soutient que la participation parentale influence les résultats de l'enfant par le biais de trois mécanismes: le modelage, le renforcement et l'enseignement (instruction) qui à leur tour, sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre les actions des parents et les attentes de l'école. Le dénouement de ce processus trouve son influence sur les résultats de l'enfant notamment ses connaissances, ses habiletés et son sentiment de compétence pour réussir à l'école.



Adapted from Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 2005.

Figure 2: Modèle révisé du processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2005b)

Ce modèle laisse entrevoir que la relation entre les parents et l'enseignant en lien à leurs différentes compétences, connaissances et habiletés constituent leurs points clés. La capacité des parents à participer, tout en déterminant la manière à travers laquelle ils entendent le faire semble possible dans un contexte où les différentes prérogatives apparaissent de manière claire et précise pour chaque partie. Loin de se limiter dans l'énumération des stades d'implication parentale, Hoover-Dempsey et Sandler (2005*b*) s'interrogent au préalable sur les raisons de la prise de décision des parents à participer.

Au premier niveau (le modèle se lit du bas vers le haut), se trouve la prise de décision du parent à participer. Cette décision se base sur trois construits: les croyances motivationnelles, la perception d'être invité par l'école, l'enseignant ou l'enfant même et les contextes de vie. Ceux-ci à leur tour, influencent la décision du parent selon la perception qu'il a du temps et de l'énergie, des connaissances et habiletés à aider l'enfant.

Une fois que la décision est prise, le parent passe au deuxième niveau où il choisit les types d'implication qu'il désire entreprendre à partir des trois construits du premier niveau. Il peut s'impliquer à la maison ou à l'école. L'implication qu'il entreprend prend la forme d'encouragement, de modélisation, de renforcement ou d'instruction.

Le troisième niveau renvoie à la perception de l'élève de la participation du parent. Selon ce modèle, la participation parentale aurait une influence sur l'élève par la perception qu'il a de l'implication du parent. Dans le cas où l'élève ne la percevrait pas, elle n'aurait pas l'influence attendue.

La perception qu'a l'élève de l'implication du parent peut alors influencer les attributs liés à l'apprentissage, pour ce qui est du quatrième niveau. Ces attributs réfèrent à son sentiment d'efficacité scolaire, sa motivation à apprendre, ses stratégies

d'autorégulation et à son sentiment d'efficacité sociale à communiquer avec l'enseignant.

Enfin au cinquième niveau, les attributs liés à l'apprentissage favoriseraient la réussite scolaire de l'élève. Elle serait alors indirectement associée à l'implication parentale puisque cette dernière influencerait plutôt les attributs de l'élève liés à l'apprentissage, soit des attributs proximaux (Hoover-Dempsey, Green et Shepard, 2006).

2.2. Justification du choix du modèle théorique

Les trois modèles théoriques les plus courants et illustrés plus haut présentent tous à la base des éléments écologiques (c'est-à-dire qui prennent en compte les aspects environnementaux que Bronfenbrenner nomme le macrosystème, le mésosystème et l'exosystème) dont l'importance est avérée dans notre étude. Seulement, ayant choisi de nous intéresser aux parents, nous recherchons les éléments d'ordre personnel qui les amèneraient à participer au sein des APEE/PTA. Pour cela, nous nous appuyons sur le modèle théorique développé par Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005*b*) pour analyser le concept de participation parentale qui non seulement est la résultante d'un processus, mais également parce qu'il pose la question de savoir comment et en quoi les parents prennent la décision de participer. Contrairement aux deux autres modèles présentés qui mettent un accent sur les aspects d'ordre global (famille, société ou environnement) qui agiraient ou influenceraient les parents quant à leur participation, ce qui ne correspond pas de manière directe à nos objectifs de recherche. Autrement dit, quels sont les éléments pris en compte par les parents pour décider de leur participation ou simplement, quelles sont les motivations qui les poussent à participer. Conscients du fait que l'étude s'effectue dans le milieu social et l'environnement des parents, il n'en demeure pas moins que ces aspects apparaissent éventuellement dans son déroulement. Cependant, notre intérêt se porte en premier sur les parents de manière personnelle. Si tant est-il que la participation parentale repose d'abord sur des

motivations personnelles selon Hoover-Dempsey et Sandler, nous examinons à présent dans la section qui suit, le concept de participation parentale à proprement parler.

2.3. La participation parentale: nuance, particularité et définition

Plusieurs principes entrent en considération dans l'étude de la participation parentale. Elle est examinée sur deux plans: à l'école ou à la maison (Anderson et Minke, 2007; Deslandes et Bertrand, 2004; Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007); à plusieurs niveaux: l'école primaire, le collège, le lycée (Deslandes, 1997; Deslandes et Bertrand 2004; Deslandes et Bertrand, 2005) ou dans l'enseignement supérieur. Bien plus, elle diminuerait en fonction de l'âge des enfants (Green *et al.*, 2007). En d'autres termes, la participation des parents ne serait pas identique à la maison et à l'école et varierait en fonction du degré de scolarisation et de l'âge des enfants. Du point de vue formel, plusieurs notions sont employées pour évoquer l'action des parents en matière de scolarisation et d'éducation. Dans cette section consacrée à la participation parentale, nous commençons par relever les nuances entre l'implication, l'engagement et la participation et les raisons des choix opérés dans notre travail. Nous dirons ensuite en quoi la participation parentale est un concept multidimensionnel, aspect qui constitue une de ses particularités et nous tenterons l'élaboration d'une définition. Par la suite, le niveau un du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler sera présenté. La clôture de la section se fera par une vue sur les obstacles pouvant enfreindre à la participation des parents.

2.3.1. L'implication, l'engagement ou la participation? La nuance

Outrepasser la variété des termes utilisés pour illustrer les actions des familles dans la scolarité de leur enfant minimiserait les aspects liés à la portée et à la signification des termes. À ne pas confondre avec l'investissement ou l'engagement et en référence aux travaux de Lourau, la notion d'implication, n'est pas nécessairement « volontaire », encore moins « consciente » (Adish, 2012). L'implication parentale est définie comme « l'ensemble des relations que les parents

entretiennent avec les institutions » (Lamihi et Monceau, 2002 dans Monceau, 2010, p. 16). À la suite de Monceau (2010), l'implication serait associée aux différentes strates du modèle développé par Epstein (1995) qui énumère les niveaux d'intervention des parents dans l'éducation des enfants. Toutefois, ce modèle a le mérite de faire jaillir les notions d'implication individuelle, collective ou institutionnelle des parents. Dans cette optique, la supervision parentale et la communication école-famille ainsi que le bénévolat se classeraient dans l'implication individuelle puisqu'il s'agit ici du suivi personnel que le parent accorde à l'enfant via l'institution qu'est l'École.

Dans le même sens, Glasman (1997) stipule que l'implication recouvre des choses différentes qui vont de la participation aux instances de l'école (conseil de classe ou d'établissement) au fait de rencontrer les enseignants, le suivi du travail scolaire des enfants (manifeste de l'intérêt pour ce qui est appris en classe, accorder de l'attention aux devoirs et les contrôler), ou reconnaître à la scolarité une importance symbolique. Pour l'auteur, tout dépend de l'intérêt des familles à s'impliquer dans l'école ou dans la scolarité. Ainsi, Larivée et Poncelet (2014), notent une absence de consensus par rapport à l'explicitation du concept d'implication parentale. Cependant, à partir de quel moment est-il possible de parler d'engagement si l'on considère que s'engager c'est prendre d'une part une décision et d'autre part de la mettre en application dans un objectif précis?

Poncelet et Francis (2010) relèvent qu'il est possible de s'entendre sur une définition générique de l'engagement parental, sans toutefois suffire à rendre compte clairement et finement du concept, les scientifiques n'étant pas unanimes suite au flou qui en ressort (Dierendonck *et al.*, 2008). Ainsi, l'engagement parental serait la manifestation de la chaleur et de l'intérêt des parents à l'égard de leur enfant (Deslandes et Cloutier, 2005). En revanche, Singh, Bickley *et al.*, (1995 et Fan et Chen 1999; 2001 dans Dierendonck *et al.*, 2008) le placent sur trois dimensions: l'investissement personnel, l'investissement cognitif et l'engagement des parents dans l'école qui est le volet qui nous intéresse. Cependant, deux étapes en permettraient sa

clarification selon Poncelet et Francis (2010): son explication détaillée et son ancrage dans le domaine à travers la validation d'outils communs de sa mesure par des éléments tels que le style parental ou l'environnement scolaire. Feyfant (2015), remarque toutefois, qu'il est envisageable de parler des parents scolairement impliqués (l'école étant obligatoire) sans pour autant qu'ils soient physiquement investis dans l'école.

Pour Hoover-Dempsey et Sandler (1995; 1997; 2005*b*), la participation renvoie dans un premier temps à différents aspects psychologiques qui permettent de répondre à la question du pourquoi de la participation. Réponse qui déterminerait le comment de cette participation que les auteurs élaborent sur la base d'un processus qui comprend plusieurs étapes. Nous retenons que tout dépend de l'usage et de l'angle d'études abordés par le chercheur. Il peut par exemple se limiter dans l'énonciation des types, niveaux et structures à travers lesquels le parent intervient dans l'éducation de son enfant, nous parlons dans ce cas d'implication. Lorsque le parent passe à l'action et qu'une certaine évaluation de ses actions est faite dans la durée, nous pouvons le définir comme de l'engagement. Enfin, la participation comme Hoover-Dempsey et ses collègues la présente, passe par différentes que Migeot-Alvarado (2000) regroupe en trois grands volets. Par participation, poursuit-elle, « il faut entendre à la fois l'implication collective des familles dans les instances de décisions des établissements, la relation individuelle des familles avec les enseignants, mais aussi leur contribution directe au fonctionnement des établissements » (Migeot-Alvarado, 2000, p. 36). Cette approche de la participation parentale rejoint celle développée par Hoover-Dempsey et Sandler dans la mesure où elle fait en même temps référence à l'implication individuelle et collective des familles au fonctionnement direct des établissements scolaires et correspond mieux à notre étude. Elle peut donc se traduire par la prise de décision à participer, le choix du mode de cette participation et les résultats qui émanent de ces modes de participation. Partant de cette approche et du point de vue d'autres chercheurs, il en ressort que la

participation présente un caractère multidimensionnel que nous présentons dans le paragraphe suivant.

2.3.2. *La participation parentale: concept multidimensionnel*

Le caractère multidimensionnel (Fan et Chen, 2001; Paratte, Deslandes et Landry, 2008; Poncelet et Francis, 2010; Larivée et Larose, 2014) et complexe (Abel, 2012) de la participation parentale n'est plus à démontrer. « *Parental involvement is an amorphous term covering a wide range of activities based both in school and at home* »¹⁴, (Kokila et Colin, 2007, p. 63). Dans le même sens Anderson et Minke, (2007), Avvisati *et al.*, (2010) et Desforges et Abouchaar, (2003) notent la nécessité d'établir une différence fondamentale entre la participation spontanée *bottom up*, volontaire, motivée et entretenue des tentatives d'intervention à la participation *top down*, initiée hors des cadres familiaux comme à l'école. Bien que ces deux types de participation soient relativement opposés comme les auteurs le soulignent, ne convient-il pas de relever leur caractère commun qui est la réussite scolaire des jeunes? Au-delà de cette double approche, les aspects liés à l'étude de ce concept sont nombreux.

Du point de vue de la scolarité, la participation parentale s'établit sur la base d'activités liées à l'école (Avvisati *et al.*, 2010). Celles-ci sont construites en fonction d'usages familiaux (l'aide aux devoirs), les activités scolaires (aller à l'école, événements scolaires) ou la communication parent-enseignant, parler avec l'enseignant sur les devoirs par exemple (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Epstein, 2001). Cette perspective rejoint celle des sociologues et des praticiens de l'éducation.

Par ailleurs, « *parental involvement can be defined as direct effort, provided by the parent, in order to increase educational outcomes of their children*¹⁵ » (Avvisati *et al.*, 2010, p. 760). De manière implicite, cette particularité de la

¹⁴ La participation parentale est un terme amorphe qui recouvre un large éventail d'activités basées à la fois à la maison et à l'école. (Traduction libre).

¹⁵ La participation parentale se définirait comme un effort direct fourni par le parent dans le but d'accroître les résultats scolaires de leurs enfants. (Traduction libre).

participation a une fonction de production où elle joue un rôle fondamental. Ce qui revient à dire que la participation des parents est également liée à des indicateurs tels le rendement, les compétences et les notes des élèves y compris les évaluations des enseignants et les résultats aux tests de connaissances. Parler de rendement des élèves suppose indirectement la contribution et l'accompagnement des parents à la maison. Cet accompagnement en compétences des familles entraîne par ricochet leur aptitude à aider leurs enfants. Dans ce contexte, comment un parent apporterait-il de l'aide à son enfant s'il ne possède pas les compétences et aptitudes nécessaires pour? Proche de ces compétences personnelles, les conditions socio-économiques détermineraient aussi la participation parentale (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005b). Deslandes (1997) parle des caractéristiques et du style parental comme susceptibles d'être pris en considération dans l'élaboration de la participation parentale.

Outre ces différentes approches, des études fondamentales ((Feyfant, 2015; Desforges et Abouchaar, 2003; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005a) aux études empiriques (Beauregard, Petrakos et Dupont, 2014; Crosnoe, 2001; Moorman *et al.*, 2012; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempsey, 2005; Green *et al.*, 2007; Anderson et Minke 2007, Deslandes et Richard, 2004; Paratte, Deslandes et Landry, 2008; Tazouti et Jarlegan, 2010; Larivée, 2012; Larivée, Terrisse et Richard, 2013; Semke et Sheridan, 2012), toutes s'accordent à reconnaître que la participation parentale aurait des effets positifs sur les résultats scolaires et la scolarité entière des enfants en lien aux aspirations des parents. Dans ce cas, l'influence des environnements socio-économiques et culturels aurait un impact certain au point de les amener à faire varier la nature et le degré de participation par rapport à leur position spatio-temporelle.

À la maison ou à l'école, force est de rappeler les niveaux d'implication parentale évoqués par Epstein (1995) qui détermineraient le type de participation adopté par les parents en fonction du niveau d'implication prévu. Seulement, Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b) proposent un modèle du processus de participation qui met plutôt l'accent sur la compréhension des raisons pour lesquelles

les parents participeraient. En d'autres termes, il s'agit de comprendre par quels mécanismes psychologiques les parents décident du choix d'un type d'implication, étant donné qu'il existe des liens entre les motivations psychologiques des parents à la participation et leurs comportements à participer (Walker *et al.*, 2005). La décision du parent à participer peut dépendre d'autres facteurs tels les croyances motivationnelles ou la perception à recevoir des invitations et le contexte de vie dans lequel il évolue (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2005b).

2.3.3. *La participation parentale: définition*

L'unanimité et la précision sur la définition du concept de participation parentale n'ont pas été relevées jusqu'ici. Il laisse cependant entrevoir plusieurs angles dans son élaboration. Dans une méta-analyse, Fan et Chen (2001) présentent la participation parentale comme 1) différents comportements et pratiques parentaux en lien aux résultats scolaires des enfants et le transport de leurs aspirations aux enfants (Bloom, 1980); 2) la communication entre les parents et les enfants à propos de l'école (Christenson. *et al.*, 1992); 3) la participation des parents aux activités scolaires (Stevenson et Baker, 1987); 4) la communication entre parents et enseignants (Epstein, 1991) et 5) les règles parentales imposées à la maison et liées à l'éducation (Keith *et al.*, 1993, 1986; Marjoribanks, 1983). Deslandes et Bertrand (2004) l'associent à un ensemble de comportements qui inclut entre autres, la préparation des enfants pour l'école, l'accueil à leur retour, la supervision des devoirs ou encore la contribution à sa motivation.

Si la participation est liée aux pratiques et aspirations des parents, dans notre étude, nous la définissons par rapport à quatre grands éléments que nous rattachons. La participation aux APEE/PTA inclurait ici (dans l'ordre) la présence à l'assemblée générale, l'adhésion et ou le paiement des frais y afférents, la contribution à la gestion et au fonctionnement de l'association et la présence aux rencontres. Ces quatre principes étant reliés si on considère qu'un parent ne peut prétendre adhérer à l'association s'il n'a pas en premier lieu assisté à l'assemblée générale et s'il n'a pas

donné son accord d'y accéder. De celle-ci découle son adhésion et/ou le paiement des frais d'adhésion. La présence aux rencontres en revanche, contribuerait à intéresser le parent dans sa gestion et son fonctionnement. Prises comme un tout, ces différents éléments consisteraient en la défense des intérêts des élèves dans l'optique d'un réel partage de pouvoir avec l'État si on part du principe que les écoles publiques relèvent d'abord de sa gestion et que les associations constitueraient un contre-pouvoir. La figure 3 ci-dessous schématise la participation telle que nous la concevons.

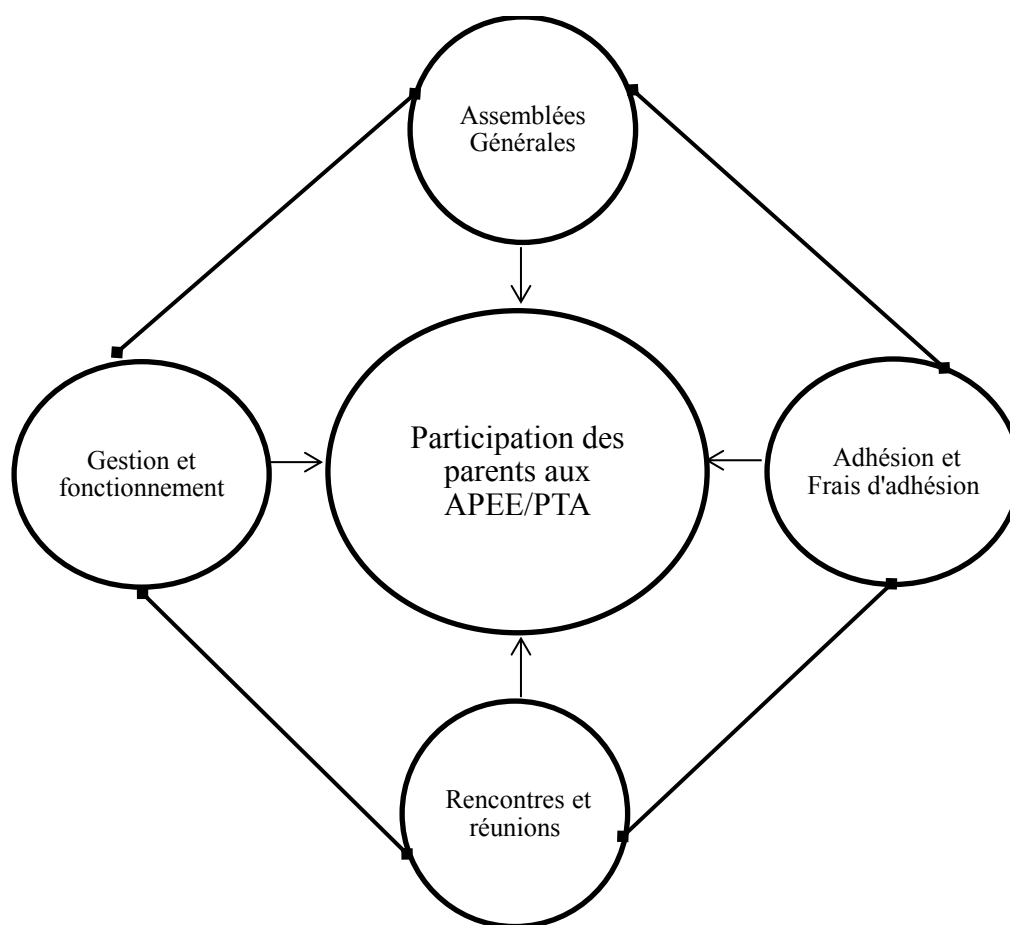


Figure 3: Participation parentale aux APEE/PTA

Les motivations des parents correspondraient aux attentes de l'institution scolaire en tant que membres de la communauté éducative, dans la défense des droits et des intérêts des élèves dans ces regroupements. Pour comprendre les raisons des motivations des parents à adhérer aux APEE/PTA, nous tentons de répondre à cette question en nous inspirant du modèle de processus de Hoover-Dempsey et Sandler qui illustre un cadre théorique s'établissant autour de trois questions: 1) pourquoi les parents participent-ils à l'éducation de leurs enfants; 2) comment et pourquoi choisissent-ils les types spécifiques de participation; 3) pourquoi la participation parentale a-t-elle une influence positive sur les résultats scolaires des élèves? À cet égard, le modèle de participation parentale élaboré par Hoover-Dempsey et ses collègues a plusieurs étapes, chacune dépendant des autres et renvoyant à un tout, bien que subdivisé, qui définit la participation parentale. Ces éléments font de la participation parentale un processus qui fait appel à différentes étapes tel que l'illustre la figure 2. La prise de décision des parents à participer résulte des motivations personnelles à travers la compréhension du rôle parental et du sentiment d'efficacité pour ne citer que ceux-là, nous permet de limiter le choix de notre étude au niveau un de ce modèle que nous présentons à présent.

2.3.4. Le niveau un du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b)

Le niveau un du modèle du processus de Hoover-Dempsey et Sandler (figure 4) fait ressortir trois sections qui représentent les éléments d'ordre personnel et de l'environnement socio-familial qui influenceraient la prise de décision des parents à participer. Il s'agit des motivations personnelles, des perceptions d'invitations générales et des contextes de vie relatifs aux familles. Deux construits apparaissent dans les motivations personnelles des parents à savoir la construction du rôle parental et le sentiment d'efficacité. Dans le cadre de la participation parentale, nous cherchons à comprendre quelles sont les motivations des parents dans leur prise de décision à participer, c'est-à-dire à adhérer aux APEE/PTA. L'analyse de notre travail s'établit ainsi autour de ce premier niveau du processus qui englobe les motivations

personnelles, une des étapes premières à la prise de décision à la participation des parents. Il n'est pas inutile de le rappeler, nous cherchons à comprendre d'une part, pourquoi et quelles sont les motivations des parents à participer aux associations de parents d'élèves et enseignants des écoles primaires du système éducatif camerounais et comment ils voient leur rôle dans ces organes.

Level 1

Personal Motivation		Invitations			Life Context	
Parental Role Construction	Parental Efficacy	General School Invitations	Specific School Invitations	Specific Child Invitations	Knowledge and Skills	Time and Energy

Adapted from Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 2005.

Figure 4: Niveau un du modèle (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2005b)

Si de nombreuses recherches sont faites autour des motivations personnelles et de la participation parentale à l'éducation des enfants de manière générale, c'est aussi parce que de nombreux obstacles existent et persistent quant à sa réalisation.

2.4. Des obstacles à la participation des parents

Des études (Wanat, 2012; Epstein, 1995 et Diallo, 2012) soulignent de nombreux obstacles qui entravent la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. Deslandes et Bertrand (2004), se sont penchés sur les sources d'influence en s'appuyant sur les caractéristiques familiales. Il ressort de leur étude que les familles monoparentales et peu scolarisées participeraient moins, contrairement aux familles traditionnelles et plus scolarisées et que les parents ayant peu d'enfants participeraient plus au suivi à domicile, et que la taille de la famille n'affecterait pas leur participation.

Plus récemment, Wanat (2012) évoque des facteurs d'ordre environnementaux comme la sensibilisation et le renforcement du partenariat entre la famille et l'école.

Il relève que des programmes de partenariat écoles-familles solides augmenteraient une grande participation des parents et leur implication dans la prise de décision aussi bien qu'un accent sur les rapports parents-éducateurs, amélioreraient les résultats scolaires des enfants et atténueraient les problèmes de discipline. Dans le même sens, Diallo (2012) dans sa thèse de doctorat note que la méconnaissance du système scolaire, les changements dans les structures familiales, l'influence du réseau social dans la construction des rôles, le manque d'intérêt au regard de l'instruction de l'enfant, l'éloignement de l'école, les préjugés, la position de subordonné occupée par le parent et le sentiment d'incompétence entraveraient la collaboration école-famille.

Par ailleurs, les facteurs liés aux contextes et conditions de vie socio-économiques des familles, le manque de temps des parents (mères travaillant à temps plein), les familles avec des faibles revenus ou encore leurs niveaux d'études seraient également un frein à la participation des parents. Cependant, pour augmenter la probabilité de voir les parents participer, (Wanat, 2012) relève qu'ils ont besoin d'un fort sentiment d'efficacité et de la compréhension de leur rôle parental. La prochaine section examine le concept de rôle parental qui constitue notre troisième concept.

3. LE RÔLE PARENTAL

Théoriciens, chercheurs et praticiens suggèrent que les idées des parents à propos de leur rôle influenceraient leurs décisions à participer à la scolarité de leurs enfants (Hoover-Dempsey et Jones, 1997). Le rôle des familles et des parents dans la scolarisation des enfants à travers le monde s'est souvent résumé dans le choix des établissements des enfants (privé ou public), le choix des parcours scolaires à partir d'un certain niveau d'études ou l'accompagnement des enfants aux activités extra et parascolaires. Aguilar et Hijano (2012), soutiennent qu'il se limiterait exclusivement au progrès scolaire de l'enfant. Après une présentation de la théorie des rôles et de la construction du rôle parental, nous convoquerons la notion de statut pour relever la nuance avec celle de rôle. Par la suite, nous y apportons une définition, quelques caractéristiques et des fonctions qui relèvent de ce concept. La clôture de la section se

fera par une illustration des liens entre le rôle parental et les motivations personnelles, les motivations et la participation des parents à la scolarité des enfants.

3.1. De la théorie des rôles et de la construction du rôle parental

Biddle (1979, 1986, dans Hoover-Dempsey, *et al.*, 2010) sur le développement de la théorie du rôle, montre que la construction du rôle parental est fondamentalement liée aux idées personnelles et aux attentes quant au rôle propre de parent. Les perceptions par rapport au rôle que les parents devraient jouer au sein de l'école et les perceptions d'autres groupes sur les comportements et attentes de parents relatifs à l'éducation des enfants entraînent des processus interactifs entre un groupe et ses membres dont les parents font partie. Dans leur étude, Hoover-Dempsey et Jones (1997) énoncent quelques critères qui fondent le rôle et que nous résumons à travers les points qui suivent:

3.1.1. La construction sociale du rôle et le type d'attentes d'un groupe

Hoover-Dempsey et Jones (1997) démontrent que le rôle est d'abord socialement construit. Il s'agit de montrer ici que le comportement des membres d'un groupe est lié aux attentes de ces derniers. En exemple, les attentes de la famille par rapport au comportement de la mère. Dire du rôle qu'il est socialement construit revient à évoquer la notion de construction sociale évoquée par Berger et Luckmann (1989. p. 87) qui disent que:

L'objectivité du monde institutionnel, même si elle apparaît massivement à l'individu, est une objectivité produite et construite par l'être humain [...]. En dépit de l'objectivité qui marque le monde social dans l'expérience humaine, il n'acquiert pas de ce fait un statut ontologique séparé de l'activité humaine qui l'a produit.

Cela reviendrait à dire que le rôle se fonde, mieux se forme en rapport aux différents éléments qui constituent la société entière. Il serait donc impossible de concevoir le rôle de manière abstraite dans la mesure où il reste fonction de l'activité humaine.

3.1.2. *Le rôle et l'ensemble de comportements*

Dans ce cadre, nous prenons par exemple le cas des parents d'élèves du primaire qui désigne une catégorie spécifique de parents dont les attentes sont liées à des prérogatives précises et relatives à un ensemble de comportements. Ils peuvent être sollicités dans l'organisation et l'accompagnement de leurs enfants à des activités ludiques relevant de l'école.

3.1.3. *Le rôle et les attentes comportementales*

Nous citons ici le cas des enseignants ou des parents d'élèves de manière globale. Il est question de comportements du point de vue global en ce qui concerne les parents dans leur ensemble.

3.1.4. *Le rôle et l'obligation personnelle d'accompagnement*

Un autre principe du rôle consiste en l'obligation personnelle d'accompagnement des personnes. Celle-ci correspond à la possibilité pour les membres d'un groupe à adopter des comportements liés aux attentes du rôle qu'elles jouent (Hoover-Dempsey et Jones, 1997).

D'une part, nous retenons que le rôle parental est socialement construit et englobe des comportements et attentes. Il se traduit également par l'obligation personnelle d'accompagnement. Éléments qui amènent Hoover-Dempsey *et al.*, (2010) à dire que le rôle se fonde sur l'expérience des parents, les connaissances connexes de leurs attentes et celles des autres à propos du rôle qu'ils doivent jouer. D'autre part, il est également influencé de façon permanente par la famille, l'école et les membres importants de la communauté des parents (*Ibid.*) et de leur environnement proche et éloigné. L'environnement étant entendu ici comme constitué du contexte socio-économique et culturel de la famille, de la configuration structurelle de celle-ci, du réseau social qu'elle établit, des interactions intra-familiales ou de la maturité psycho-affective des parents (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). En empruntant finalement les termes de Kherroubi (2008), le rôle se résume en

un ensemble de tâches, matérielles et symboliques, qui les préparent, de façon continue et renouvelée à fréquenter l'école avec profit dans la scolarisation de leur enfant.

Résultant de la « *production sociale* » (Berger et Luckmann, 1989), l'individu mieux, le parent issu de la construction sociale est: « *a process of definition involving interactive processes between a group and its members*¹⁶ » (Hoover-Dempsey et Jones, 1997, p. 3). D'où les processus interactifs qui impliquent que chaque individu de la société participe non seulement à sa propre existence mais à celle des autres. Une fois l'intégration de ce processus établi et intériorisé, il peut dès lors se considérer comme membre de cette société en fonction d'un statut qui lui confère un rôle selon les circonstances. Le paragraphe suivant montre en quoi le concept de rôle se différencie de celui du statut. Il était important d'y apporter des éclaircies dans l'optique d'une meilleure compréhension dans notre étude.

3.2. Du statut au rôle et de la définition du rôle

Pour Dortier (2004), dans le dictionnaire des sciences humaines, le mot rôle appartient initialement au vocabulaire du théâtre: un acteur qui joue le rôle de Napoléon va, pendant la durée de la représentation, adopter un ensemble de comportements (paroles, gestes etc.) qui va donner au public l'illusion qu'il se trouve devant l'empereur. Si l'incarnation est convaincante, le public dira qu'il a bien joué.

La psychologie et la sociologie l'utilisent pour indiquer un phénomène jugé par de nombreux auteurs comme fondamental dans toute société: dans un contexte donné, chacun des membres de cette société tend à afficher un ensemble de conduites qui caractérisent un personnage comme au théâtre (*Ibid.*). C'est dans cette lancée qu'il apparaît comme « un ensemble de comportements associés à une place et/ou à un statut et attendus réciproquement par les acteurs sociaux » (Bloch *et al.*, 1997 dans Filisetti et Peyronie, 2007)

¹⁶ Un processus de définition impliquant des procédés interactifs entre un groupe et ses membres. (Traduction libre).

De manière générale, Fischer (2005) dans ses recherches sur les groupes a développé l'importance de la place de chacun à travers le statut et le rôle occupé. Pour lui, le statut est la position objective occupée en fonction du niveau social englobant des caractéristiques objectives qui déterminent la place d'un individu sur une échelle sociale. Le statut d'enseignant, de médecin ou de parent par exemple.

Par opposition le rôle, considéré comme subjectif au statut, « désigne un modèle de conduite prescrite à un individu, lié aux exigences du statut et fonction des attentes du groupe » (*Ibid.*, p. 226). Selon Fischer (2005), la nuance entre l'aspect statique du statut et la dynamique qui englobe celle du rôle sur lequel les notions d'attentes, de motivations et de croyances se greffent est à relever. Ainsi, le rôle parental selon Hoover-Dempsey et Jones (1997), serait basé sur les croyances et idées des parents de leurs responsabilités personnelles en rapport aux résultats scolaires de leurs enfants. Il détermine leurs valeurs, buts et attentes en lien à leur éducation et serait également lié aux interactions entre les individus et leurs groupes.

En somme, le concept de rôle rarement défini, serait lié aux activités, tâches et pratiques attribuées à un individu. Cela permet la production des interactions entre les membres d'un groupe évoluant dans le temps, fonction des groupes et pouvant créer de la cohésion ou des conflits dans lesquels le contexte social et l'environnement sont déterminants. Le rôle correspondrait donc à un ensemble de comportements ou d'attitudes adopté ou prescrit par un individu qui oscille en fonction de son statut et de l'environnement. Si l'aspect dynamique du rôle varie contrairement au statut qui est stable, nous nous interrogeons à présent sur ses caractéristiques de ses fonctions.

3.3. Les caractéristiques et les fonctions du rôle parental

Outre les énoncés théoriques, la définition du rôle qui se résumerait à un modèle de conduite prescrite à un individu et son aspect socialement construit, plusieurs éléments rentrent en compte pour le caractériser. Une fois les caractéristiques énoncées, nous présenterons également certaines de ses fonctions.

3.3.1. *Les caractéristiques*

Selon Hoover-Dempsey et Jones (1997), trois éléments décrivent et caractérisent la construction sociale du rôle: 1) la description des exigences structurelles données; 2) les conceptions personnelles du rôle; 3) the *role behavior*, qui inclut les habitudes du porteur du rôle dans lequel il s'engage ainsi que les attentes de ceux pour lesquels le porteur s'engage (Quel est mon rôle en tant que parent d'élève? Que puis-je faire d'autre ou alors, que suis-je en mesure de faire dans mon rôle de parent?). En d'autres termes, il s'agit d'expériences des parents liées à leurs responsabilités dans le cadre de la parentalité comme leur propre enfance ou adolescence, le développement d'idées personnelles à propos des valeurs, buts, ou des exigences liées à leur entourage (famille, amis et autre groupe auquel ils appartiennent).

Le rôle est par ailleurs caractérisé par l'orientation, l'atteinte et la réalisation d'objectifs et buts fixés par le groupe et ses membres. Il prend alors en compte des attitudes comportementales (valeurs, buts ou attentes) des membres du groupe ainsi que des composantes comportementales (actions prises, ou en cours d'être prises individuellement en fonction des attentes socialement construites).

Qu'il soit psychologique (un individu qui se comporte comme un clown) ou social (un employé modèle ou un professeur autoritaire par exemple), le rôle est joué pour un public, il est composé d'une ou de plusieurs personnes et, enfin, c'est un comportement social.

3.3.2. *Les fonctions*

À la suite de Hoover-Dempsey et Jones (1997), Green *et al.*, (2007), pensent que le rôle parental est influencé par les croyances des parents à propos de l'éducation et du développement de l'enfant ainsi que du soutien approprié à lui apporter. Développé à travers multiples expériences des parents comme partie intégrante d'un groupe et lié à leurs responsabilités, le rôle parental remplit des

fonctions spécifiques dans la mesure où il influence la prise de décision dans le processus de participation parentale (Hoover-Dempsey et Jones 1997; Hoover Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005a et 2010).

Les rôles sociaux peuvent apparaître comme contraignants et artificiels, qui entravent la spontanéité et la liberté d'action. En même temps, une de leur fonction est de normaliser et de stabiliser les relations entre personnes et de définir un cadre de référence qui permette aux individus de se repérer dans une situation.

Dans cette logique, que pensent les parents de la construction et de la compréhension de leur rôle quand il est dit que celui-ci pourrait être influencé par la famille, l'expérience scolaire des parents et pourquoi pas du système familial? (Hoover Dempsey *et al.*, 2010).

3.4. Le rôle parental et les motivations personnelles

À terme, les motivations des parents à participer sur la base théorique du modèle de processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) montrent que celles-ci relèvent d'un processus, c'est-à-dire une succession d'étapes liées et concourantes à une finalité. Première étape du processus s'appuyant au niveau un du modèle, la décision du parent à participer prend source sur leurs motivations personnelles. Pour parvenir à cette fin, les auteurs s'appuient sur la construction du rôle parental et le sentiment d'efficacité qui résultent de facteurs psychologiques. Ainsi, la construction et la compréhension du rôle parental s'avèrent nécessaires au déclenchement de cette prise de décision qui tourne autour des croyances à l'égard de l'éducation de leur enfant, les résultats scolaires et sur l'efficacité des pratiques éducationnelles liées à la réussite des enfants qui détermineraient les motivations des parents. En d'autres termes, la compréhension du rôle parental serait fonction de la nature des croyances adoptées par les parents. De ce fait, « *parents who hold an active role construction are more involved in their*

*children's education than parents who hold less active role beliefs »*¹⁷ (Green *et al.*, 2007, p. 4).

Prenant source sur des aspects psychologiques liés aux croyances et caractérisés par l'environnement et l'expérience des parents pendant leurs études, leur système familial actuel et les expériences scolaires des enfants (Hoover-Dempsey *et al.*, 2010), le rôle parental sous-tend la première étape de l'acte de décision à la motivation à participer et s'articule autour des motivations qui prennent la forme de l'encadrement scolaire à travers le suivi, les résultats scolaires ou l'amélioration des conditions de scolarisation pour ce qui est de notre étude.

3.5. Motivations et participation aux APEE

La construction et la compréhension du rôle parental déterminent la prise de décision du parent à participer. Les motivations des parents s'établissent à cet égard sur la réussite scolaire de leur progéniture. Mentionnée en partie une, la réussite scolaire constitue selon la documentation scientifique, la condition première des motivations des parents à participer à la scolarisation de leur enfant (Avvisati, Besbas et Guyon, 2010; Deslandes et Richard, 2004; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey, Green et Shepard, 2006; Larivée et Terrisse, 2013; Larivée et Garnier, 2012; Semke et Sheridan, 2012; Willems et Gonzalez, 2012).

L'approfondissement de notre étude examine le rôle parental dans le cadre de la participation, mieux de l'adhésion des parents aux APEE/PTA. Celui-ci contribuerait en l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves qui concourt à leur réussite scolaire dans les écoles primaires publiques du système éducatif camerounais. Par conditions de scolarisation, nous entendons l'adéquation (salles résistant aux intempéries), le respect de certaines normes (deux élèves par table-bancs), des salles de classe, les dispositifs en adduction d'eau et toilettes, le matériel

¹⁷ Les parents qui détiennent une construction active de leur rôle participeraient plus à l'éducation de leur enfant contrairement aux parents qui mettraient en avant leurs croyances et dont le rôle serait moins actif. (Traduction libre).

didactique et pédagogique et les espaces appropriés à l'épanouissement des élèves (cour de récréation adaptée, bibliothèques, salle informatique, cantine, etc.).

Seulement, les croyances des parents auraient-elles une influence sur la compréhension de leur rôle parental (éléments déclencheurs à leur prise de décision) qui remettrait en question leur participation aux APEE/PTA, et par là, à l'amélioration des conditions de scolarisation de leurs enfants, quand il est dit que ces croyances auraient des incidences sur leurs pratiques? L'intérêt de notre démarche ne repose pas essentiellement dans l'étude de la participation parentale, mais aussi et surtout dans la vision et l'interprétation que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA. Pour ce faire, une étude de la théorie des représentations sociales est présentée dans la section suivante.

4. LA THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Pensées du quotidien (Moliner et Rateau, 2009), connaissances vulgaires (Jodelet, 1989) ou opinions que les gens ont de la réalité (Fourez, 2009), les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique (Moliner, 2012) et des guides pour l'action (*Ibid.*). Malgré leur statut de « pensée plus spontanée et plus naturelle que philosophique et scientifique » (Mannoni, 2012, p. 5), leur étude s'avère essentielle grâce à l'intérêt porté aux phénomènes collectifs et aux règles qui régissent la pensée sociale (Abric, 2011) à travers la compréhension de la manière dont la connaissance transforme et en même temps est transformée par la réalité sociale (Chaib, Danemark et Selander, 2011). Après une brève présentation des origines du concept et l'évolution de ses termes, une ébauche de définition sera énoncée. Des champs théoriques, caractéristiques, structures et fonctions des représentations permettront de soulever les contours du concept. Malgré la complexité de son étude, sa définition problématique et son extension à plusieurs concepts (Mannoni, 2012) nous tenterons d'illustrer en quoi les représentations contribueraient à l'identification des croyances développées par les parents de leur

rôle au regard de leur participation dans les APEE/PTA du système éducatif camerounais.

4.1. Origines du concept: des productions et représentations mentales aux représentations individuelles et collectives

Une véritable histoire des représentations sociales étayée par des analyses et des documents précis reste à faire (Mannoni, 2012). Néanmoins, Durkheim (1898) fut le premier à identifier les objets comme productions mentales et sociales relevant de l'étude de « l'idéation collective » (Jodelet, 1989) en s'efforçant de fonder la réalité et de préciser la nature des représentations collectives avant de les légitimer comme objets d'intérêt scientifique (Mannoni, 2012). Première notion utilisée, les représentations mentales sont « des images chargées émotionnellement, des reflets d'objet, des reproductions symboliques à contenu figuratif que l'on se re-présente ou que l'on re-présente à d'autres ayant valeur dans l'échange social » (*Ibid.*, p. 15).

Après Durkheim, la représentation collective cède sa place aux études sur l'histoire des mentalités. Mannoni (2012), dit que les auteurs veulent comprendre, au-delà des conditionnements et des rapports qui régissent la vie des hommes, l'image qu'ils s'en font en termes d'imaginaire, d'émotions et d'affects. Ces travaux traitent « de tout ce qui peut devenir un objet socialement construit, dans la perspective d'un groupe qui l'intègre ensuite à ses pratiques sociales ou à son système d'appréhension du monde » (*Ibid.*, p. 42). Les représentations individuelles permettent à l'individu d'interpréter son monde. Un groupe d'individus peut également avoir des représentations concernant un objet. Chaque groupe partage un système de croyances et de valeurs qui lui sont propres: ainsi, les représentations passent alors des individuelles aux sociales.

4.2. Des représentations mentales, individuelles et collectives aux représentations sociales

C'est l'interaction entre les individus d'un groupe avec un autre groupe qui permet de construire les représentations sociales. Moscovici (1961, 1976) pense que

les représentations sociales sont diversifiées et dynamiques. Pour un même objet, elles peuvent différer selon le groupe. Poursuivant, il dit qu'elles ne sont pas considérées comme des « opinions sur » ou des « images de », mais comme des « théories », des « sciences collectives » *sui generis*, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel (Moscovici, 1961, p. 48). D'où leur double vocation d'orientation et de maîtrise du monde.

Cependant, il est possible de trouver plusieurs conceptions des représentations sociales. En présentant quelques-unes d'entre elles, nous montrons à la suite de Mannoni (2012) la polyvalence des interrogations, la diversité des champs sémantiques et la multiplicité des procédures d'approche dans leur étude.

4.3. Des cadres théoriques dans l'étude des représentations sociales

Si l'on considère une théorie comme « une organisation systématique des connaissances en un ensemble de propositions cohérentes pour expliquer des phénomènes particuliers » (Fischer, 1997, p. 42), les représentations sociales: « se situent à un carrefour de théories » (Mannoni, 2012, p. 46). L'étude des représentations sociales a donné naissance à différents cadres théoriques permettant aux chercheurs de « reconstituer des systèmes de croyances et de représentations » (Mannoni, 2012, p. 42). Bien avant et à titre d'exemple, les travaux sur les représentations de Freud en psychanalyse avec la notion de représentations psychiques, le pédagogue suisse Piaget (1978) dans ses études épistémologiques à travers des théories constructivistes pose le problème des représentations du monde et du jugement moral chez l'enfant. En d'autres termes, il s'agit soit d'une évocation des objets en leur absence soit en leur présence, de compléter les connaissances perceptives (Fischer, 2005). L'étude sur la différence des sexes développée par Héritier par l'intermédiaire des mythes, superstitions et croyances énonce qu'elles sont « un butoir ultime de la pensée [...] un *themata* archaïque que l'on retrouve dans toute pensée scientifique, ancienne comme moderne » (Mannoni, 2012, p. 44). Les représentations sont par ailleurs des grilles de lecture et des systèmes d'interprétation

de la réalité dans la perspective interprétative de type herméneutique. En sociologie avec Durkheim (1898), « l'âme collective » ou la « conscience collective » sont élaborées; en psychologie sociale, l'œuvre de Moscovici (1961) a permis que l'analyse se porte sur la spécificité des représentations dans le monde moderne où il a fourni au concept sa définition scientifique et la description d'une méthode d'approche à caractère psychosociologique dans laquelle il souligne leur insertion multiple dans de nombreux secteurs de la vie sociale (Mannoni, 2012). Enfin, le cadre sémiotique avec Jodelet (1989) où la connaissance spécifique dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels (Fischer, 2005), d'où son principe d'ensemble organisé d'opinions et d'informations.

La multiplicité des courants théoriques dans l'étude des représentations sociales montre la juxtaposition dans différents domaines où l'homme reste cependant au centre des phénomènes en rapport avec lui-même ou en lien avec son environnement. Ce qui implique une proximité entre le cognitif et le social qui entraîne une extension considérable du concept, ses relations diverses avec d'autres notions et sa définition problématique renforçant ainsi la complexité de son étude.

4.4. La représentation et les représentations sociales: essais de définitions

Pour entreprendre une définition du concept des représentations sociales, convoquons en premier ceux de « représenter » et de « représentation » qui en constituent la base. Pour Jodelet (1989), « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet, une personne, une chose, un évènement matériel, une idée, etc. » (p. 37). Moscovici (1976), dit que c'est « rattacher les connaissances à un système de valeurs, de notions et de pratiques donnant aux individus les moyens de s'orienter dans l'environnement social et matériel et de le maîtriser » (p. 27).

Action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un (Robert, 2011), la représentation, employée dans les domaines cinématographique ou théâtral se définirait comme une activité qui permet à un individu de reproduire la réalité par

une image ou une écriture (Robert, 2006). La recherche dit qu'elle peut se traduire par des opinions, des croyances, des pratiques à l'égard d'un objet (Jodelet, 1989). La représentation permet de donner une signification à une image et une image à un sens (Abric, 1989) ou encore, analyser une situation à partir de l'information qu'on possède. En d'autres termes, par la représentation, on ne cherche pas à définir le vrai, mais ce qui semble réel, d'où une « forme de vision fonctionnelle du monde, permettant à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de référence » (Abric, 2011, p. 17).

Pour Jodelet (1989) les représentations sociales sont: « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 36). L'auteur précise qu'elles sont « sociales parce que nous partageons le monde avec les autres. Nous nous appuyons sur eux parfois dans la convergence ou le conflit pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (*Ibid.*, p. 31).

Toutefois Mannoni (2012), pense que la notion, utilisée dans bien des secteurs des sciences humaines (et au-delà), reste très floue. « Notion carrefour, les voies qui débouchent sur le concept des représentations sociales sont multiples » (Doise, 1986, p. 82) grâce à sa multidisciplinarité (psychanalyse, sociologie, psychologie, histoire, etc.) et sa polysémie (phénomènes et processus). De l'aspect cognitif à l'extension au groupe social, elles constituent un domaine d'étude varié c'est-à-dire, « à l'interface de l'individuel et du social, du rationnel et du pulsionnel, de la conscience et de l'inconscient, de l'imaginaire et du discursif » (Mannoni, 2012, p. 119), d'où la difficulté de dégager une définition commune à tous les auteurs (Doise, 1986). Cependant, « les représentations sociales sont fabriquées pour nous permettre de nous ajuster, nous conduire, de maîtriser, identifier et résoudre les problèmes du monde qui nous entoure » (Jodelet, 1989, p. 31). Cela dit, sont-elles toutes de même nature et comment fonctionnent-elles?

4.5. Structures, caractéristiques et fonctions des représentations sociales

À la lisière du cognitif et du social, l'étude des représentations sociales défend la thèse selon laquelle pour son étude, il n'existerait pas de rupture entre le sujet et l'objet car ils sont foncièrement liés. Les représentations sociales renferment alors, des caractéristiques et des fonctions utiles à relever.

4.5.1. Les structures

Comme processus, « la représentation restitue à la mentalité individuelle ou groupale, de « l'énergie mentale » enrichie qui donne au sens véhiculé sa forme (croyance, récit etc.) » (Mannoni, 2012, p. 69). Moscovici (1976, dans Palmonari et Doise, 1986) élabore les représentations sociales à travers deux processus : l'objectivation et l'ancrage. «Le processus d'objectivation rend concret ce qui est abstrait, elle transforme un concept en une image ou en un noyau figuratif » (*Ibid.*, p. 20). Il en ressort trois étapes chronologiques (Roussiau et Bornadi, 2001): 1) la sélection ou décontextualisation dans laquelle les individus sélectionnent des informations au détriment d'autres; 2) l'établissement d'un schème figuratif (noyau figuratif) où une importance est donnée à certains éléments qui acquièrent une forte signification et 3) la naturalisation qui a lieu lorsque les éléments du schéma figuratif sont physiquement perçus ou perceptibles par le sujet. Le deuxième processus est l'ancrage. Il consiste à définir l'instrument du noyau figuratif obtenu par objectivation (*Ibid.*). Autrement dit, c'est une étape qui permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier dans le réseau de catégories qui nous sont propres (Roussiau et Bornadi, 2001). Aussi, de par son origine gestaltiste, la représentation permet de: « mettre un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter » (Palmonari et Doise, 1986, p. 22). Le processus d'ancrage implique la considération de l'aspect social qui s'actualise lors d'une confrontation avec l'inattendu ou l'inexplicable.

Dans le même sens, Moscovici (1961, 1976 dans Roussiau et Bonardi, 2001) avait déjà mentionné sur la genèse et la mise en place des représentations, trois

éléments à considérer. La dispersion (de l'information), la focalisation (sélection des intérêts) et la pression à l'inférence (communication et action). Ces éléments permettent aux individus de combler des lacunes de leur savoir en reconstruisant en quelque sorte « sur le tas » une cohérence. Toutefois, poursuivent les auteurs, très peu d'études existent sur le sujet.

En revanche, Moliner (1993, 1996 dans Roussiau et Bonardi, 2001) posait aussi le problème de l'essence même de l'objet en tant qu'objet de représentation. Ce qui amène à dire que: « toute représentation est organisée autour d'un noyau central qui constitue son élément fondamental. C'est lui qui détermine à la fois sa signification et son organisation » (Abric, 2011, p. 28). Par ailleurs, il convient de souligner que ce noyau a pour propriété l'élément le plus stable de la représentation et celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et évolutifs (*Ibid.*). Autrement dit, le noyau permet l'élaboration de la représentation à travers sa résistance dans la mesure où sa modification entraîne sa transformation.

À côté de la structure des représentations sociales comme processus, elles peuvent également être élaborées sous forme de contenu. « Forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (Jodelet, 1989, p. 43), elles sont dans ce sens: « un système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, elles orientent et organisent les conduites et les communications sociales » et sont « une chose aisée en de multiples occasions » (*Ibid.*, p. 36). « Prise en tant que produit d'une activité mentale, une représentation témoigne des éléments qui ont présidé à son élaboration par un individu ou un groupe » (Mannoni, 2012, p. 69). Les représentations sociales se retrouvent dans la quasi-totalité des situations quotidiennes car elles circulent dans les discours, elles sont portées par les mots et véhiculées dans les messages et images médiatiques (*Ibid.*). En fin de compte, elles guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de la réalité en interprétant, statuant ou en prenant une position à leur égard et la défendant (*Ibid.*). Quels sont les éléments qui caractérisent les représentations sociales et en quoi sont-ils importants?

4.5.2. *Les caractéristiques*

Prises en tant que processus ou comme produit, l'étude des représentations sociales prend en considération des éléments liés à différents domaines scientifiques et relevant simultanément de la psychologie et du social. Hypothèse qui amène Jodelet (1989) à en parler comme d'un domaine en expansion. Jodelet (1989), soulève trois caractéristiques dans son étude: 1) la vitalité en raison de leur différente appartenance à plusieurs domaines; 2) la transversalité, parce qu'à l'interface de la psychologie et de la sociologie; enfin, 3) la complexité car la représentation regorge simultanément des dynamiques sociales et psychiques. Abric (2011), à la suite de Jodelet (1989), met en lumière la double appartenance aux domaines social et cognitif des représentations sociales qui leur donne un caractère spécifique par le biais de la signification, une de ses composantes fondamentales.

Comme système sociocognitif, les représentations tiennent compte de la composante cognitive avec le sujet actif qui la compose et lui donne leur caractère cognitif. La composante sociale, qui permet l'exploitation et la mise en œuvre des processus cognitifs est déterminée par les conditions sociales dans lesquelles s'élabore ou se transmet une représentation. Cependant, la dimension sociale génère des règles qui peuvent être très différentes de la « logique cognitive » (*Ibid.*). L'union de ces deux aspects permet de comprendre les raisons de l'intégration du rationnel et de l'irrationnel tout en tolérant des contradictions apparentes, illogisme ou incohérences provenant de son étude et la rendant complexe dans son appréhension.

Comme système contextualisé, la représentation sociale se distingue par le *contexte discursif*, c'est-à-dire à travers la nature des conditions de production du discours à partir duquel est formulée la représentation. Le *contexte social* lui, associe le contexte idéologique et la place qu'occupe l'individu ou le groupe dans le système social. En définitive, le critère sociocognitif avec les aspects cognitif et social, le contextuel qui englobe le discursif et le social, contribuent à consolider et à donner aux représentations sociales leur ancrage dans des contextes particuliers et précis.

Une fois que les représentations sociales sont ancrées ou élaborées dans un contexte, quelles sont leurs fonctions ou encore, quelle serait leur utilité?

4.5.3. *Les fonctions*

Les représentations ont quatre fonctions principales (Abric 2011): 1) les fonctions de savoir qui permettent de comprendre et d'expliquer la réalité; 2) les fonctions identitaires qui définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes; 3) les fonctions d'orientations qui guident les comportements et les pratiques. Celles-ci résultent de la définition de la finalité de la situation, du système d'anticipations et d'attentes (sélection, filtrage d'informations et interprétation) et de la prescription en ce que les représentations définissent ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné et, enfin 4) les fonctions justificatrices qui permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements. Les relations entre groupes en sont un meilleur exemple. Secondairement, (Abric, 2011) dans l'élaboration de la théorie du noyau central ou noyau structurant, évoque également la fonction génératrice qui est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens ou une valeur. Dans la fonction organisatrice, le noyau central détermine la nature des liens qui unissent entre eux ses éléments. Il est en ce sens, « l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation » (*Ibid.*, p. 28).

En somme, les représentations sociales de par leur caractère cognitif et social revêtent une complexité dont la manipulation peut s'avérer délicate. Toutefois, les différentes fonctions qui leur sont assignées illustrent d'une part leur formation à travers la compréhension et l'explication des savoirs et connaissances, l'identité d'un groupe par son orientation et la justification de ses comportements en rapport aux décisions et prises de position individuelles des membres de ce groupe. La théorie des représentations sociales vise à comprendre la façon dont nous concevons le monde et la façon dont il se développe. Elle guide par ailleurs les croyances, actions et

pratiques des individus. À ce titre, comment la théorie des représentations sociales permettrait-elle l'identification des croyances développées par les parents de leur rôle au regard de la participation au sein des APEE/PTA?

4.6. Représentations sociales et croyances

« Si les représentations sont bien des constructions collectives, elles n'en restent pas moins partiellement construites par des individus » (Moliner et Rateau, 2009, p. 8). «Théorie du lien social », elles « nous éclaire sur ce qui en permanence nous relie au monde et aux autres, et sur la façon dont se construit ce lien » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002, p. 11), de « la relation du monde aux choses » Jodelet, (1984, p. 362). Ce lien constituant ainsi une grille de lecture pertinente des interactions entre les parents et l'École et en amont d'opinions, de valeurs, voire de croyances.

En psychologie, les recherches portant sur la pensée à travers les attitudes et croyances restent la branche la plus explorée et l'une des plus controversées de l'étude des comportements (Miguel, Valentin et Carugati, 2013). Seulement, malgré le flou autour de la notion de croyance liée à celles de mythes, irrationalité ou pensée magique, c'est aussi «le pouvoir de la croyance qui fournit à la fois la force à travers laquelle les représentations constituent nos réalités et rendent possibles nos affiliations » (Apostolidis, Duveen, et Kalampalikis 2002, p .7). En tant que mode de représentation renvoyant à des productions mentales sociales, le phénomène de croyance selon Jodelet (1984) devrait être analysé sur un modèle qui dégage des mécanismes psychologiques et sociaux de sa production, ses opérations et ses fonctions. Ainsi, le sujet reste au centre des actions en lien à sa personne et à son environnement.

Énoncé tenu pour réel, vraisemblable ou possible, la croyance se définit selon Lafortune, Deaudelin, Doudin, et Martin (2003) et Lafortune et Fennema (2003), autour de deux composantes essentielles: la conception qui renvoie à la dimension cognitive, et la conviction qui renvoie à la dimension affective, c'est-à-dire liée à une

relation avec des personnes. En considérant la dimension cognitive de la croyance et en lien à notre étude, nous recherchons les différents énoncés possibles, les visions personnelles délivrées par les parents en rapport à leur rôle au sein des APEE/PTA. La dimension affective n'étant pas considérée de prime abord dans la mesure où c'est avant tout une opinion singulière que nous recherchons, celle de la conception propre de chaque parent participant à l'étude, de son rôle. Comment se le représentent-ils? Ou alors considérer comme Mugny, Souchet, Codaccioni et Quiamzade (2008) que, les représentations sociales sont portées par l'interaction réelle ou symbolique, entre individus et n'existent qu'au travers de la construction du sens commun. Les éléments d'ordre personnel, social, économique ou politique entrent-ils en compte dans la conception de leur rôle? Si oui, de quelle manière et à quel degré? Les réponses à ces interrogations donneraient des pistes d'identification de leurs croyances, mieux de leurs représentations dans les résultats issus des entretiens.

Partant de ces observations, les représentations sociales émaneraient également du développement de certaines croyances. Nous illustrons dans la section qui suit le contexte des croyances des parents au Cameroun. Nous tenterons de montrer par la suite en quoi celles-ci contribueraient en l'interprétation de leur rôle et de leur participation aux APEE/PTA.

4.7. Du contexte des représentations sociales de parents d'élèves camerounais

Après une baisse des effectifs dans les années 1990, la gratuité de l'école primaire publique aura permis leur hausse, essentiellement liée à la suppression des frais de scolarité exigibles (Fozing, 2009; République du Cameroun, 2006b). Les conséquences directes dans les établissements scolaires se vérifient dans la surcharge des classes due à la hausse d'effectifs, qui, paradoxalement engendre des redoublements dus à la baisse de réussite. Cette situation amplifie la dégradation des établissements dont l'état laissait déjà à désirer. Au-delà de cette préoccupation d'ordre structurel, « le paquet minimum » devant accompagner la mesure de gratuité dans l'enseignement public peine à atteindre ses objectifs. Pour pallier cette arrivée

tardive, la quantité et la qualité du « paquet minimum » pour n'évoquer que ces aspects qui contribuent à la scolarisation des élèves, les directeurs d'école sollicitent les parents à travers les contributions et adhésions aux APEE dans la mesure où celles-ci font partie intégrante des personnes physiques et morales d'un établissement primaire public (article) alinéa 1 décret de 2001). Seulement, les parents s'interrogent aussi bien sur leur rôle effectif au sein des structures que de leur contribution aux frais d'adhésion qui leur sont exigés pour faire face aux impératifs et demandes de l'école. Car, selon eux, la gratuité de l'école serait également synonyme d'exemption de frais d'adhésion aux APEE. Or, selon un des principes fondateurs d'une association, un « groupement formé par entente dont les règlements statutaires ne revendiquent de validité que pour ceux qui y entrent librement de leur chef » (Weber, 1971, p. 94), tout semble croire que le cas de figure ne corresponde pas aux APEE ici, ou tout au moins, dans son caractère libre et volontaire de l'adhésion. Seulement, la question qui se pose ici est de savoir pourquoi les parents estiment-ils n'avoir plus d'intérêt à adhérer (participer) à travers le paiement des frais d'adhésion aux APEE? Ces représentations n'auraient-elles pas d'incidence dans l'objectif de combler le déficit causé par la non-recevabilité du « paquet minimum » dans les délais selon les personnels éducatifs, et contribuer ainsi en l'amélioration des conditions de scolarisation des enfants dans le même temps? C'est ici que surgit la question des représentations que se font les parents. Comment expliquer cette interprétation d'informations, mieux ces croyances lorsqu'on sait que ces dernières peuvent conditionner leurs pratiques?

4.8. Représentations sociales, rôle et participation parentale

La documentation scientifique mentionne de nombreuses études empiriques (Chaid *et al.*, 2011; Fontaine et Hamon, 2010; Huet-Gueye et Léonardis, 2007; Miguel *et al.*, 2013; Minier, 2006; Mugny *et al.*, 2008; Negura, 2006) sur la question des représentations sociales en éducation et de leur transformation de la réalité sociale. Cependant, très peu d'entre elles s'intéressent à leur rapport à la participation parentale (Beauregard, 2016; 2006; Bikie Bi Nguema, 2015; Immongault, 2014). Par

définition, le caractère propre des représentations à un groupe social donné n'est pas en soi un objet de controverses (Mugny *et al.*, 2008). Dans le même sens, la « relation sociale », « déterminée par le comportement de plusieurs individus en tant que, par son contenu significatif, celui des uns se règle sur celui des autres et s'oriente en conséquence » est relevée (Weber, 1971, p. 58). À la suite de Miguel *et al.*, (2013), les représentations sociales peuvent donc être comprises, « *as symbolic systems that allow individuals to interpret reality, influence the relationship that individuals establish with their physical and social worlds*¹⁸ ». Dès cet instant, l'hypothèse avancée des représentations que les parents se font de leur rôle influenceraient leur participation dans les APEE/PTA. Ces dernières, sur leur conception et perception de la gratuité de l'école primaire publique au Cameroun, les amènent à prendre position quant à cette participation. À travers les fonctions des représentations énoncées, les parents fabriquent et expliquent leur réalité, (fonction de savoir), celle de la gratuité de l'école, qui les rend en même temps exempts des frais de scolarité et des frais d'adhésion aux APEE/PTA et non la réalité. Cette interprétation de leur réalité basée sur leurs croyances influencerait ainsi leur prise de décision à participer. À partir de ce savoir, les parents d'élèves par leur statut de membre des APEE/PTA (fonction identitaire) orienteraient leur conduite en s'opposant ou non à l'adhésion aux associations (fonction d'orientation) et en justifiant la gratuité de l'école déclarée dans le discours du président pour expliquer leur prise de position (fonction justificatrice). Pour les parents en somme, les croyances développées sur leur rôle dans la participation à l'adhésion aux APEE/PTA seraient intimement liées à leur conception et interprétation de la gratuité de l'école. Pour Markova (2000), les individus par le biais des représentations, échangent et confrontent leur point de vue sur un objet à travers lequel ils co-constituent un sens qui leur est commun et qui leur permet une structuration du monde dans lequel ils vivent. Pour les parents, adhérer et participer au sein des APEE, avec paiement des frais d'adhésion (exigibles autrefois) s'avèrerait incompatible en raison de la gratuité déclarée de l'école. Pour résumer,

¹⁸ Comme des systèmes symboliques qui permettent aux individus d'interpréter la réalité et influencent la relation qu'ils établissent avec leur monde physique et social. (Traduction libre).

nous évoquons la question des enjeux des représentations sociales de parents dans leur participation aux APEE/PTA.

5. ENJEUX DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES PARENTS D'ÉLÈVES

En définitive, la théorie des représentations sociales à la lumière de Jodelet (1989), établit les représentations non pas comme des processus, c'est-à-dire, la manière à travers laquelle elles sont élaborées individuellement ou en groupe, mais en tant que contenu, donc de l'usage qui en découle. Pour Jodelet (1989), la distinction entre « contenu » et « processus », usuelle dans l'étude des représentations est importante lorsqu'il s'agit d'étudier leur actualisation, leur fonctionnement et leur efficacité en milieu social réel. Comme le relèvent Chaid *et al.*, (2011), la signification d'un message est sujet à interprétation et parfois transformation d'une personne à une autre, de manière formelle ou informelle et selon les contextes. Ainsi, la théorie des représentations sociales nous permet ici, non pas de comprendre comment les représentations des parents d'élèves sont élaborées en ce qui concerne leur participation, mais plutôt l'interprétation qu'ils font de leur rôle sur la base de leurs opinions, valeurs, voire croyances et qui conditionnerait leur participation ou non aux APEE/PTA. Dit autrement, l'enjeu consiste à identifier les éléments d'ordre divers (psychologiques, sociaux ou environnementaux) sur lesquels les parents s'appuient pour interpréter le rôle qui leur est assigné au sein des APEE/PTA et qui par ricochet, conditionnerait ainsi leur participation ou pas au sein de ces structures.

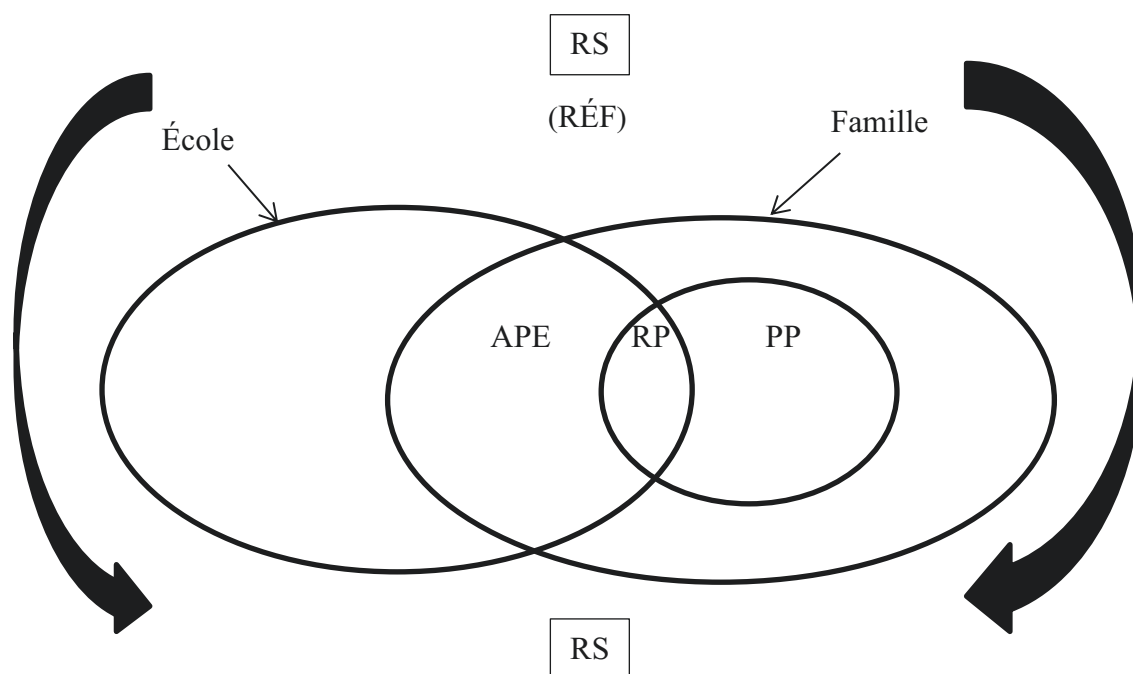
Par ailleurs, l'étude des représentations sociales de parents en lien à leur participation aux APEE/PTA reste un sujet rare dans les recherches en raison d'un double paradoxe. À notre connaissance, les pays d'Europe francophone (et de la France de manière précise) à travers lequel le concept d'APE est le plus connu ou sinon, tire ses fondements, les recherches sur la participation parentale vont au-delà de l'adhésion des parents à ces instances dans la mesure où cette question ne se pose pas ou plus, les mouvements associatifs ayant montré leur implication et leur poids dans le fonctionnement du système éducatif. D'autre part, on note très peu ou presque

pas d'incidences sur les aspects économiques en ce sens où les écoles n'attendent pas forcément les apports des parents pour fonctionner. Plus loin, les APE sont essentiellement constituées de parents d'élèves (avec des statuts identiques pour toutes les écoles) où les conditions de leur adhésion sont précises, contrairement aux APEE/PTA camerounaises où enseignants et parents d'élèves font partie intégrante d'une même structure et avec des statuts qui varieraient d'une école à l'autre. À cet effet, il nous a semblé important de nous intéresser aux parents en identifiant leurs représentations aux APEE/PTA afin de comprendre le rôle qu'ils pensent être le leur et qui leur est octroyé lorsqu'on sait l'emphase qui a été mise sur leur participation au vu des différentes situations historique, politique, social et économique dont le système éducatif de ce pays a été l'objet.

6. SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL

Il ressort de l'exposé sur nos différents concepts que les APE sont des organes qui relient les familles à l'institution scolaire et dont la structure est fonction des zones géographiques, des politiques éducatives ou dépendants des conditions socio-économiques et culturelles d'un pays. Ainsi, la question de la participation parentale à l'éducation des enfants, par le truchement de leur rôle pourrait découler des représentations sociales des parents. Autrement dit, l'interprétation ou la vision que les parents ont de leur rôle en ce qui concerne leur participation aux APEE serait liée à divers paramètres tels que les croyances, attitudes ou comportements ayant une incidence sur leurs pratiques. Pour identifier les représentations des parents, nous nous appuierons sur la conception de l'étude des représentations sociales comme produit à travers la définition de Jodelet (1989) en nous écartant de son usage comme processus (Abric, 2011). La participation parentale quant à elle a été examinée en référence au modèle théorique développé par Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b) qui, dans son niveau un, fait référence aux motivations personnelles, aux invitations à participer et aux contextes de vie des parents. À travers ce niveau du modèle théorique, nous cherchons à comprendre pourquoi les parents décident de participer. En d'autres termes, il s'agit de trouver l'élément déclencheur qui consiste

en la prise de décision des parents à participer. Le concept de rôle parental est étudié comme un ensemble de comportements destiné à un individu dans un contexte précis. Ci-dessous, la figure 5 établit une synthèse du cadre conceptuel.



Légende:

- ☐ APE: association de parents d'élèves
- ☐ PP: participation parentale
- ☐ RP: rôle parental
- ☐ RÉF: relation école-famille
- ☐ RS: représentations sociales

Figure 5: Synthèse du cadre conceptuel.

7. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

In fine, notre recherche se situe dans un contexte d'identification des représentations sociales que les parents ont de leur rôle en lien à leur participation aux APEE/PTA des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais. Un objectif principal de recherche est ainsi retenu: 1) l'identification des représentations sociales que les parents ont de leur rôle aux APEE/PTA. De cet objectif général, découlent des objectifs spécifiques: 2a) Déterminer les pratiques mises en place par les parents aux APEE/PTA; 2b) Répertorier les freins qui influenceraient la participation des parents et enfin, 3) Établir le lien entre les représentations sociales des parents et leur participation ainsi que leurs pratiques aux APEE/PTA. L'interprétation que les parents ont de leur rôle devrait permettre de saisir le sens qu'ils lui donnent d'une part. À côté de ces différentes conceptions de leur rôle, nous déterminerons d'autre part, les freins ou les obstacles en lien à leur participation aux APEE/PTA.

Après l'élaboration du cadre conceptuel sous-jacent, nous expliquons dans le chapitre suivant les choix méthodologiques qui nous permettent d'atteindre nos objectifs. Ces choix portent sur la démarche, le type et le courant de la recherche. La stratégie pour parvenir à nos fins est ensuite évoquée, c'est-à-dire les instruments et les techniques utilisées. Le choix de la population, de l'échantillon et du terrain liés à notre étude sont également illustrés. Enfin, nous évoquons le traitement du matériau, les considérations éthiques puis d'ordre déontologique et les biais méthodologiques qui découlent de notre travail.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

« Quand on approche « qualitativement » les personnes, c'est leur expérience de tous les jours qui est examinée, c'est la façon dont elles conçoivent les concepts (...) qui est recherchée. »
(Pourtois et Desmet, 1988, p. 30.)

La question méthodologique dans les recherches en sciences humaines et sociales répondrait à la question de savoir « comment faire une recherche », c'est-à-dire quelles personnes rencontrer (la population), le nombre (échantillon), le recueil des données (à travers les outils précis) et enfin la question de leur analyse (Savoie-Zjac et Karsenti, 2004). Le présent chapitre sert à poser les balises méthodologiques qui permettent d'entreprendre notre étude à travers ses fondements et ses stratégies de mise en œuvre, le profil des participants et les critères relatifs au terrain tout en justifiant nos choix. Il présente en d'autres termes, les moyens utilisés pour atteindre notre objectif général qui est d'identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA.

Ce chapitre se divise en cinq sections. La première section décrit la démarche, le type et le courant de recherche dans lequel s'inscrit notre étude. La deuxième présente la stratégie que nous utilisons en justifiant nos choix pour les instruments (guide d'entrevue) et les techniques utilisées (entrevues semi-dirigées et questionnaires sociodémographiques). En troisième section le terrain, la population ciblée et la procédure de sélection de l'échantillon sont présentés ainsi que les portraits des participants qui s'en dégagent. La question des considérations éthiques et déontologiques, sans omettre les biais méthodologiques sont également abordés. La quatrième section fait état du déroulement des entretiens proprement dits. Dans la dernière, nous présentons la démarche et les différentes étapes de l'analyse des données issues des entrevues.

1. UNE RECHERCHE QUALITATIVE, DE TYPE EXPLORATOIRE ET DESCRIPTIF

Afin de répondre à la question de recherche qui consiste à savoir comment les parents d'élèves camerounais se représentent leur rôle aux APEE/PTA, la démarche qualitative correspondrait à faire émerger les éléments qui composent les représentations sociales qu'ils ont de leur participation dans ces regroupements. L'objectif général est d'identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle aux APEE/PTA. L'interrogation se pose ainsi sur le « comment » de la compréhension de leur rôle, qui rejoint l'expectative qualitative, loin de la façade quantitative qui sert à répondre aux questions de nombre, de fréquence ou encore de degré de participation. Ce faisant, présentons quelques aspects sur la nature de la méthodologie de notre recherche et les raisons de ce choix.

1.1 Nature de la recherche: l'approche qualitative, une recherche de sens

Développée entre les années 20 et 30 avec les travaux de Chicago en Amérique du Nord (Paillé, 1989), l'approche qualitative pour Paillé et Mucchielli (2012) est une démarche discursive et de théorisation qui s'oppose à la démarche quantitative car elle n'appréhende pas la réalité par des données numériques. Les informations recueillies et les analyses sont exprimées en mots, phrases et récits qui impliquent le recours à un code linguistique (Nguyen-Duy et Luckerhoff, 2007; Khotari, 2006; Pourtois et Desmet, 1988).

Pour Savoie-Zjac et Karsenti (2004, p. 126), elle est « animée du désir de comprendre le sens de la réalité des individus qui adopte une perspective systémique, interactive alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. Le savoir produit est donc vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité ». Dans le même ordre d'idées et s'appuyant sur le postulat d'interprétation subjective de Max Weber, les auteurs montrent qu'elle « consiste à saisir l'ordinaire et à comprendre la réalité sociale à travers les significations apportées par des personnes à leurs actes » (*Ibid.*, p. 49), d'où l'absence d'unification

de son champ de recherche (Paquay, 2010 et 2006; Van Der Maren, 2007). La nature de notre démarche est donc de l'ordre de la compréhension et non de la quantification, c'est-à-dire qu'elle se classe dans le registre des recherches qualitatives. À la fois processus et résultat, la compréhension renvoie à la faculté de saisir des phénomènes de manière qu'ils fassent sens (Paillé, 2011*b*). Qu'entendre par faire sens dans cette démarche? Charmillot et Seferdjeli, (2002) postulent que:

C'est prendre en compte la spécificité de l'humain, autrement dit, ne pas considérer ce dernier seulement comme un agent déterminé par des forces extérieures à lui, mais le tenir également comme un acteur qui construit des significations à partir de la place qu'il occupe dans le monde et qui, produisant des faits sociaux, contribue à la reproduction des déterminismes (p. 188).

Pour reprendre les termes de Blais et Martineau (2006, p. 3), « le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures ». Tel est le but recherché dans notre étude, celui de comprendre les interprétations que les acteurs ont de leurs expériences dans les APEE/PTA au quotidien.

Pour résumer, Savoie-Zajc et Karsenti (2004) soulignent que:

La recherche qualitative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (p. 128).

Parler de la construction évoque certaines caractéristiques que Taylor et Bogdan (1984, dans Pourtois et Desmet, 1988) énoncent, où le sujet est pris comme un tout et pose la question de son observation dans la vie quotidienne. Pourquoi la démarche qualitative au détriment d'une autre? Nous justifions notre choix méthodologique dans la section suivante.

1.2 Justification du choix méthodologique

Recueillir des informations en vue de la compréhension d'un phénomène n'est pas chose aisée. Des éléments d'ordre contextuel, environnemental ou encore personnel et psychologique peuvent rentrer en compte et leur traitement n'est pas identique. Selon Savoie-Zjac et Karsenti (2004, p. 116), « la recherche qualitative permettrait, entre autres, de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt et de laisser les explications émerger de ces descriptions ». Autrement dit, l'interaction entre chercheurs et participants, privilégiée dans notre travail pour mieux comprendre le sens du phénomène étudié, nous semble capitale. Eu égard à ces constats, nous penchons pour cette démarche car notre étude consiste en la recherche de compréhension d'un phénomène, c'est-à-dire les représentations sociales de parents à participer aux APEE/PTA par le biais de leur rôle parental. Pour cela, loin de nous positionner dans la quantification ou encore dans la perspective d'un éventuel lien entre le rôle des parents et leur motivation par exemple, nous explorons le sens à travers les mots qui nous permettraient de mieux le comprendre. Car, qui parlerait mieux de leur rôle que les parents eux-mêmes?

Avant de donner la parole aux parents, il est nécessaire de déterminer le type de recherche de notre étude afin de garder en vue ses orientations.

1.3 Le type de recherche: explorer et décrire pour mieux comprendre

Notre recherche correspond à une double approche: descriptive et exploratoire. Pour ce qui est de la description, l'élaboration de notre travail démontre l'existence éventuelle d'une problématique dont la documentation sur le plan scientifique est peu probable, quasi inexistante et parfois complexe. Elle pose ainsi la nécessité d'une description rigoureuse ouvrant à un processus préparatoire à la recherche (De Ketele et Rogiers, 2009).

1.3.1 La recherche descriptive

De ce point de vue, nous affirmons avec Gauthier (2004) que:« la structure descriptive a pour but essentiel de décrire un état pour documenter de façon fiable,

une situation [...] elle s'arrête à de nombreuses situations pour bien dépeindre l'ensemble de l'objet de recherche » (p. 133-135). Notre étude est descriptive dans la mesure où il est question d'une peinture contextuelle (histoire, culture, social, économie et même la politique) sur la relation école-famille au Cameroun où les représentations de la participation des parents au sein des APEE/PTA seront identifiées et décrites. Pour Fortin (2010), la description consiste à comprendre un phénomène vécu selon le point de vue des personnes qui en font l'expérience. Suite à un aperçu global du paysage éducatif à travers les différents éléments soulevés, nous établissons leur incidence dans la compréhension de la situation relative aux représentations développées par les parents en ce qui concerne leur rôle au sein des APEE/PTA.

1.3.2 La recherche exploratoire

Dans le but de comprendre un phénomène, nous recherchons toute information susceptible d'intérêt dans la compréhension de la vision des parents de leur rôle dans les APEE/PTA. Le chercheur, selon Cattell (1966, dans De Ketele et Rogiers, 2009), pense « qu'il devrait être beaucoup plus explorateur et un détective *detective*, qu'un homme de loi, *lawyer* » (p. 86). Or, poursuivent les auteurs, il s'avère que de nombreuses recherches sont réalisées de manière heuristique (faites d'observation et de réflexion en vue de générer des hypothèses), au détriment de leur familiarisation avec le sujet à étudier et des situations dans lesquelles le phénomène se produit. Ce qui les éloigne de « ce qui pourrait se passer » et de « ce qui pourrait être vrai » (Patry 1981, dans De Ketele et Rogiers, 2009 p. 86), essentiel à la démarche exploratoire lui permettant de faire un inventaire d'hypothèses susceptibles de cerner la problématique de l'objet d'étude.

À la suite de Legendre (2005), notre recherche est également exploratoire en ce sens qu'elle essaie d'obtenir une compréhension préliminaire et une meilleure connaissance de la participation des parents dans le système éducatif camerounais. Plus précisément, les représentations sociales de leur rôle aux APEE/PTA pour

lesquelles les données existantes s'avèrent rares. À notre connaissance, aucune autre étude ne s'est encore penchée sur l'identification des représentations sociales de parents en lien à la participation parentale tel que nous l'envisageons au Cameroun. Précision qui nous fait dire à la suite de Van Maren (1995, 2004), que le but d'une recherche exploratoire est de combler le vide que l'on peut constater dans un domaine de connaissances. Pour Fortin (2010), le type de recherche peut également être fonction des méthodes d'investigations utilisées. Au-delà, dans quel courant de recherche notre étude s'insère-t-elle?

1.4 Le courant de la recherche

L'approche qualitative dans laquelle notre étude fait référence se résume en une recherche de compréhension de sens. Son objectif est d'identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle aux APEE/PTA. Dans cette quête, Van der Maren (2007) citant Piaget (1970) et Latour (1988), toute recherche philosophique ou scientifique, des sciences douces ou dures est dans son processus, une construction de l'action et de la pensée humaine. En nous référant à notre travail qui met en exergue le sens, la signification ou les intentions qui conduisent à une réalisation, se produit une construction (*Ibid.*). Anadon et Guillemette (2007), concluent que l'étude de la vie quotidienne devient ainsi un lieu dans lesquels se construisent et se développent les dimensions du monde humain avec la compréhension des phénomènes comme les valeurs, les représentations et les significations que les acteurs sociaux donnent à la vie. En une phrase, c'est une « ontologie relativiste » où les réalités sont multiples, ce qui produit une « épistémologie subjectiviste » où le sens émerge de la relation entre l'observateur et le sujet (Nguyễn-Duy et Luckerhoff (2007, p. 8), citant Denzin et Lincoln (1998). Cette approche considère la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale et conçoit son objet en terme d'action-signification des acteurs (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). À la suite de ces auteurs, nous pouvons dire que notre recherche s'inscrit dans le courant constructiviste dans la mesure où les parents, à travers le sens et les significations

qu'ils donnent à leur rôle, sont dans la construction. Elle vise ainsi la compréhension de la réalité à partir des points de vue des acteurs eux-mêmes, considérés comme auteurs de la réalité sociale qui ne peut exister indépendamment de la pensée, de l'interaction et du langage humain (Anadon et Guillemette, 2007). Cependant, comment parvenons-nous à identifier ces représentations, en d'autres termes, à travers quelle stratégie sommes-nous susceptibles d'y arriver?

2. LA STRATÉGIE DE RECHERCHE

Définie ici au sens « d'ensemble coordonné de méthodes, de démarches et de techniques censées être pertinentes en regard de l'objectif poursuivi » (De Ketele et Rogiers, 2009, p. 118), la stratégie de recherche permet une exploration de l'objet d'étude. Elle renvoie aux différents choix sur les méthodes et techniques de recueil des données ainsi que de la question de leur analyse. Dans cette section, nous présentons les instruments et les techniques utilisées pour identifier les représentations sociales de parents qui sous-tendent leur rôle dans la participation aux APEE/PTA.

2.1 Instruments et techniques de collecte de données

Paquay (2010) cite Denzin et Lincoln (1994) qui disent que la recherche qualitative consiste en une pluralité de méthodes interconnectées. Les approches interprétatives, naturalistes etc. se réfèrent à du matériel empirique varié tel que l'étude de cas, l'expérience personnelle ou les interviews avec des informations interactives et visuelles qui sont relatives à des points de vue subjectifs. À cet effet, notre principale méthode de recueil de données repose sur les entrevues. Principes et art de faire parler autrui (Poupart, 1997), l'entrevue se situe quelque part entre la conversation et le questionnaire (Van der Maren, 1995). Pour atteindre nos objectifs, nous utilisons la technique des entrevues semi-dirigées auprès des acteurs dont le guide figure en annexe (annexe O). Parallèlement et dans le but de tracer un portrait général des participants, nous procédons à un questionnaire de leurs renseignements personnels ou sociodémographiques (annexe P).

Pourquoi les entrevues et non l'observation, une autre méthode de recueil de données en méthodologie qualitative? En d'autres termes, en quoi les entrevues semi-dirigées et non les entrevues fermées, ouvertes ou en groupe seraient-elles moins adaptées pour nous permettre d'identifier les représentations sociales de parents de leur rôle aux APEE/PTA? Nous apportons quelques réponses à ces interrogations dans la justification des instruments et techniques utilisés.

2.2 Justification du choix des instruments et des techniques

À la définition de l'observation en recherche comme impliquant l'activité d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, pour Jaccoud et Mayer dans Savoie-Zjac (2004), observer renvoie à « l'action de cerner son attention sur une situation et d'en analyser la dynamique interne » (p. 135). De Ketele et Rogiers (2009) la qualifient de processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orientée par un objectif terminal ou organisationnel. Le chercheur peut alors dans ce cas occuper la position d'observateur passif où il ne participe pas activement à la dynamique ambiante ou dans le deuxième cas être actif, qui renvoie à l'observation participante. Celle-ci lui permet une vérification des interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction. Seulement, l'observation dans le cadre de notre étude ne répond pas aux objectifs de notre recherche en ce sens qu'elle ne traite ni de l'analyse de comportements des parents, encore moins d'une vérification de leur participation aux APEE/PTA. Technique utilisée dans une phase préparatoire à l'entrevue (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 2001), l'observation participante ou directe (Laperrière, 2009) pour n'évoquer que celle-là, ne répondrait pas à nos objectifs. Notre ambition ne se limite pas à recueillir des informations sur le fonctionnement des APEE/PTA où les parents, premiers acteurs, laisseraient apparaître des données telles que leur fréquence de participation aux assemblées générales, les effectifs sur le temps ou encore l'impact de leur présence sur la prise de décision, finalité que l'auteur résumerait en « être là, pour fins d'analyse » (*Ibid.*, p. 316).

À contrario, nous nous positionnons en amont de l'éventuelle participation des parents en évoquant les éléments qui rentrent dans le processus déclenchant leur prise de décision à participer ou non qui ne sont pas observables. D'autant plus qu'une autre préoccupation, l'observation des parents dans les APEE/PTA se résumerait à assister aux assemblées générales, réunions, présence ou non des parents, observation des attitudes etc. Il s'agit pour nous, au-delà des comportements, de donner la parole aux concernés c'est-à-dire les parents, à émettre et à définir eux-mêmes par le biais des entrevues semi-dirigées, les représentations qu'ils développent quant à leur participation ou pas aux APEE/PTA. Ainsi, le face-à-face entre l'intervieweur et l'interviewé qui privilégie l'aspect humain, social et hautement interactif de l'entrevue semi-dirigée semble approprié où les questions de description d'expérience, de confiance et de clarification de sentiment sont primordiales (Savoie-Zjac, 2009) en donnant la parole aux concernés pour livrer leurs pensées personnelles. Raisons pour lesquelles les entrevues dirigées ou axées sur la réponse (Lessard-Hébert *et al.*, 2001), où une série de questions préalablement définies sont posées et où l'interviewer conserve le contrôle tout au long du processus nous semblent moins adaptées. Tout autant que les entrevues non-dirigées, non structurées (*Ibid.*) ou libres (De Ketele et Rogiers, 2009). Ici, le thème de recherche est défini et le participant est dans une position où il peut parler de son expérience comme il l'entend, sans que le chercheur n'oriente l'échange. La démarche plus ou moins structurée est toujours imposée par l'interviewé, ce qui irait à l'encontre de nos objectifs tout aussi bien que les entretiens de groupe car, nous sommes dans la recherche d'expériences et de récits personnels.

D'autre part, il s'avère à priori que l'expertise de la population ciblée ne convienne ni à des observations, ni à un remplissage de documents. Ce dernier se compose en majorité de populations issues de zones défavorisées avec des revenus très faibles d'une part et dont le taux d'instruction serait aussi un frein vis-à-vis de l'écriture. Une fois cette étape accomplie, se pose celle du choix de la population, de l'échantillon et du terrain d'étude.

2.3 Validation pédagogique et administrative du guide d'entrevue

Pour recueillir les données, nous avons opté pour des entrevues semi-dirigées. Sur le plan pédagogique, le guide d'entrevue a d'abord été validé par les enseignants chercheurs afin d'être certain de pouvoir recueillir les données auxquelles nous nous attendons. D'autre part, le comité éthique de l'université de Sherbrooke aura également apporté son sceau pour être certain que notre recherche respecte bien une étude auprès des êtres humains.

3. CHOIX DE LA POPULATION, DE L'ÉCHANTILLON ET DU TERRAIN

Plusieurs raisons nous amènent à définir le choix de la population et du terrain de notre recherche. Le terrain est choisi en fonction de l'objectif qui est d'identifier les représentations d'une catégorie de la population, c'est-à-dire, des parents d'élèves résidant dans des zones géographiques précises de la ville de Yaoundé au Cameroun. Les participants ciblés permettent de ne pas sortir du cadre énoncé afin d'obtenir un « échantillon scientifiquement valide » (Savoie-Zjac, 2007), c'est-à-dire intentionnel, pertinent par rapport à l'objet et aux questions de recherche, balisé théoriquement et conceptuellement, accessible et qui répond aux balises éthiques qui encadrent notre étude (nous y reviendrons dans les sections liées aux critères de sélection de la population, de l'échantillon et du terrain d'étude). Ces éléments permettent ainsi la délimitation du contexte de notre étude dans l'optique d'une recherche scientifique rigoureuse, correspondante et axée sur les différents objectifs délimités en amont.

3.1. La population à l'étude

La population est constituée de parents d'élèves d'écoles primaires publiques de quelques communes d'arrondissement dit des zones populaires et défavorisées de la ville de Yaoundé.

3.2. L'échantillonnage

Notre recherche se classe dans le registre des études de type exploratoire et descriptif. Pour cela, nous optons pour une variété de participants en ce sens où nous explorons un domaine en grande partie inconnu. Dans la recherche de la compréhension et du sens d'un phénomène, notre travail ne nécessite pas non plus un chiffre très élevé de participants, une des caractéristiques premières de la démarche quantitative. Il nous éloigne par ailleurs d'une étude de cas qui se limiterait par exemple à l'observation d'un seul participant.

L'échantillon est donc non représentatif afin d'inclure la plus grande variété de cas possible pour avoir des connaissances sur la plupart des types de populations qui la composent (Firdion, 2012). Ainsi, « cette petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (Savoie-Zjac, 2007, p. 100) citant Pirès, (1997), s'articule autour de vingt-cinq (25) parents d'élèves, dont N=10 parents de l'école (PNK), N=10 parents de l'école (PNL) et N=5 parents de l'école (PES).

Toujours à propos de cet échantillon, nous partons également avec des *a priori* tel que les parents des zones dites populaires et défavorisées seraient la plupart du temps, des familles qui « expérimentent un cumul de vulnérabilités tel que la maladie, la précarité, l'absence de formation scolaire et professionnelle » (Kanouté, Vierginat André, Charette, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné (2011, p. 408) avec un agrandissement du bassin de la population (*Ibid.*). Ces critères, selon nous, pourraient avoir un impact sur la participation des parents aux APEE/PTA et leur relation avec l'institution. Comment nous nous sommes pris pour constituer cet échantillonnage? Nous apportons quelques réponses à cette question dans le paragraphe ci-dessous.

3.3. Les critères de sélection de l'échantillonnage

Pour atteindre nos objectifs, nous optons pour une sélection de notre échantillon (parents d'élèves) sur la base de certains critères: 1) Avoir au moins un, sinon plusieurs enfants dans l'établissement scolaire; 2) Ceux-ci (enfants) devraient

avoir passé au minimum deux années d'études dans l'établissement concerné. Ce qui revient à dire que le parent doit avoir au moins un enfant inscrit en 3^{ème} année de la maternelle, ou en classe de CE2, CM1 ou CM2 de la même école. Nous insistons sur le critère de la durée de fréquentation de l'enfant dans l'établissement pour permettre au parent, selon nous, d'illustrer une connaissance certaine du milieu, c'est-à-dire de l'école, de son fonctionnement et de son environnement afin de comprendre et pourquoi pas, d'avoir une maîtrise de la « culture » de celle-ci. En d'autres termes, nous misons sur la connaissance du parent de la structure qui accueille son enfant dans la mesure où les représentations qu'ils ont de leur rôle devraient en principe être construites car, celles-ci sont utilisées comme produit et non pas comme processus dans notre étude. Dit autrement, que les parents aient une bonne compréhension des APEE/PTA et que leurs représentations ne soient pas en construction. L'adhésion à l'APEE/PTA n'étant pas un critère de sélection puisque tous les parents en font partie d'office, tel que le définit la notion de communauté éducative à laquelle ils appartiennent dès lors qu'ils ont des enfants scolarisés. Notons cependant qu'un des critères de cet échantillonnage résidait par-dessus tout sur le volontariat des parents. Le tableau ci-dessous présente sommairement les caractéristiques sociodémographiques des parents à interviewer dont le questionnaire a été présenté auparavant. Les informations recueillies nous permettent de constituer des portraits et profils d'ordre général des participants à notre recherche.

Tableau 2
Exemple de récapitulatif de questionnaire sociodémographique

Nom	PNL2
Sexe	F
Age	2
Niveau de scolarité	P

Situation professionnelle	EE
Ressources mensuelles	R2
Statut matrimonial	C
Nombre total d'enfants	NET2
Nombre d'enfants scolarisés (primaire)	NEP4

Légende:

PNL2: Parent d'élève (2) de l'école publique de Nlongkak

F : Sexe féminin

2 : Age entre trente-six (36) et quarante et un ans (41) ans.

P : Niveau de scolarité du primaire

EE : En Emploi

R2 : Ressources entre 75000 et 100000 FCFA

C : En couple

NET2 : Quatre à cinq enfants au total

NEP4 : Quatre enfants scolarisés au primaire

3.3.1. Démarche spécifique de sélection des participants

Pour la sélection des participants et pour toucher un nombre élevé de parents susceptibles d'être intéressés par la recherche, nous pensions idoine de prendre attache avec les directions d'école pour nous mettre en contact avec les présidents d'APEE/PTA, leurs contacts n'étant pas affichés à l'école. Le choix des présidents d'APEE/PTA s'est effectué sur la base de leur proximité avec les parents adhérents à l'association. Ces parents « présidents » pour nous, s'avéraient un relais nous permettant d'atteindre facilement nos cibles. Malheureusement, les choses ne se sont pas passées tel que nous le souhaitions en raison de nombreuses contraintes sur le plan administratif, culturel, et temporel. En somme, la possibilité de constituer notre échantillon s'est avérée complexe (indisponibilité des présidents, absence d'informations ou tout autre raison) à travers les présidents d'association. Une autre option, l'échantillon boule-de-neige, nous a permis d'y parvenir. Toujours à travers

les directions d'école, nous avons été mis en contact, non plus avec les présidents d'APEE/PTA, mais directement avec deux (2) ou trois (3) parents d'élèves. Une fois leur accord de participation obtenu, nous leur avons demandé de nous communiquer les coordonnées d'autres parents, susceptibles d'être intéressés par l'étude, ainsi de suite. Une fois que nous avons obtenu un nombre de participants élevé, nous leur avons distribué les lettres de recrutement (annexe Q) et les fiches de renseignements sociodémographiques à remplir s'ils y avaient la possibilité. Nous avons aidé ceux qui avaient de la difficulté à l'écriture, à remplir leurs fiches de renseignements sociodémographiques une fois qu'ils ont accepté de participer à l'étude.

Dans un second temps, un rendez-vous a été pris pour une nouvelle rencontre avec les parents qui ont contacté le chercheur afin de vérifier qu'ils remplissent bien les critères liés à nos choix de sélection. Une fois cela arrêté, nous avons convenu du lieu et de l'heure du rendez-vous pour l'entretien.

3.3.2. Les participants sélectionnés

En définitive, le total de notre échantillon regroupe quatorze (14) participants de sexe masculin et onze (11) de sexe féminin. Il relève par ailleurs qu'aucun de ces participants n'a un âge en dessous de vingt-cinq ans, ce qui montre une certaine maturité de ces derniers si l'on se fie à cet aspect.

Pour préserver l'anonymat des participants à l'étude et selon la politique liée à la recherche sur les êtres humains en vigueur à l'Université de Sherbrooke, les données des questionnaires de renseignements sociodémographiques ont été codées. Les identités à travers lesquelles les parents se sont présentés au chercheur l'ont été aussi, et ce, de manière aléatoire. Les parents d'élèves sont simplement appelés sujets et nous leur avons attribué un code d'identification. Ce code est fonction de l'école fréquentée par leur enfant. Ainsi, les participants à l'étude de l'école publique de Nkoldongo seront codifiés par PNK. Un numéro leur est ensuite octroyé. Celui-ci est fonction de la position de son passage à la réalisation des entrevues. À cet effet, PNK1 correspond au parent de la première école publique de Nkoldongo ayant passé

l'entrevue en première position. Les parents de la seconde école publique, PNL et ceux de la troisième école, PES.

Toujours en lien aux participants, d'autres codes ont été établis pour renforcer l'anonymat des parents d'élèves. Ainsi, le sexe est déterminé par la lettre M pour parler du masculin et par F pour le féminin. Le statut matrimonial quant à lui est représenté par la lettre C pour le parent en couple (marié ou en union libre) et par la lettre M pour celui qui est en situation monoparentale (divorcé, veuf ou célibataire).

Pour ce qui est de l'âge des participants, le chiffre zéro correspond à un parent qui a moins de vingt-ans, le moins un (-1) pour celui dont l'âge est compris entre vingt et un et vingt-cinq ans, le un (1) pour le parent qui a entre vingt-six et trente-cinq ans, le deux (2) pour un parent ayant entre trente-six et quarante ans. Enfin, le chiffre trois (3) pour les parents de quarante et un ans et plus.

Le niveau scolaire des participants a été codifié ainsi qu'il suit: la lettre C correspond au niveau du collège, P pour le primaire, L pour le lycée et U pour le niveau universitaire.

Le statut professionnel des participants quant à lui correspond aux lettres EE pour dire que le parent est en emploi, c'est-à-dire qu'il travaille, SE qu'il est sans emploi et EF pour dire qu'il est en formation.

Pour les ressources, nous avons déterminé la lettre - R pour les parents qui ont des revenus inférieurs au Smic; R pour ceux dont les revenus oscillent entre le smic et 50000FCFA; R1 de 50000 à 75000; R2 de 75000 à 100000; R3 de 100000 à 150000 et R4 les revenus de plus de 150000FCFA.

Le nombre d'enfant scolarisé dans le primaire correspond au NEP. Ainsi, le chiffre un (1), NEP1 équivaut à un enfant scolarisé dans le primaire; NEP2 à deux enfants etc.

Le nombre d'enfant total, lui correspond au NET. Le NET est le nombre d'enfant total, le NET 1 entre deux et trois enfants, NET2 (quatre à cinq enfants), NET3 (plus de cinq enfants). Ces différents codes nous ont permis de générer des tableaux de parents d'élèves sur les trois écoles qui constituent l'échantillon de notre terrain d'étude. Grâce aux informations recueillies, nous pourrions déterminer les catégories sociales des participants, leur niveau de scolarisation ou encore le nombre d'enfants scolarisés dans le secteur primaire et le nombre d'enfant total. Ces différents éléments nous permettraient, dans la présentation des résultats, de dresser les portraits des participants et de dire si ces critères auraient une incidence, voire un lien sur la participation des parents aux APEE/PTA. Toutefois, il nous est utile, pour la viabilité de notre questionnaire, de procéder à un premier test auprès d'un parent d'élève afin de vérifier que les réponses correspondent aux réponses attendues. Une fois cette étape achevée, nous présentons le type d'analyse que nous utilisons pour les entrevues.

Les différents tableaux (annexes R1, R2 et R3) synthétisent les renseignements sociodémographiques qui nous permettent de dresser les portraits de notre échantillon. Ces éléments nous apportent des informations supplémentaires relatives à la participation des parents aux APEE/PTA. Une fois l'échantillonnage déterminé, présentons le terrain de notre étude et les raisons de notre choix.

3.4. Le terrain d'étude

L'étude que nous réalisons s'effectue dans trois (3) écoles primaires publiques francophones des secteurs géographiques urbains dits populaires et défavorisés de la ville de Yaoundé. Les établissements scolaires publics appartiennent aux communes d'arrondissement de Yaoundé 1^{er}, (école NL); Yaoundé 4^{ème} (école NK) et de Yaoundé 5^{ème}, (école ES), (annexe S).

3.5. Critères et justification du choix du terrain

Les critères de sélection de notre terrain d'étude s'opèrent en rapport au positionnement géographique de la ville et à la diversité des populations qui y réside. Les niveaux d'enseignement et les aspects infrastructurels des établissements scolaires sont également pris en compte. En annexe T, nous présentons un tableau qui récapitule le nombre d'établissements et la population par arrondissement de la ville de Yaoundé, où une insuffisance et une disproportion spatiale sont relevées en matière de scolarisation (République du Cameroun, 2008). Cet aspect représente en partie une des raisons du choix de notre terrain d'étude. Des contraintes d'ordre personnel liées à la logistique sont par ailleurs à considérer dans ce choix.

3.5.1. Le positionnement géographique et la fonction de la ville

Le cadre général de notre recherche s'oriente dans l'étude de la participation parentale en zone urbaine. Cela signifie qu'elle s'effectue en ville et non en zone rurale. Abritant le siège des institutions et considérée comme la porte d'entrée du pays, la ville de Yaoundé a pour fonction principale, une ville administrative. Elle se présente comme la plaque tournante où les institutions seraient relativement accessibles. Ceci constitue une des raisons pour lesquelles notre choix a été porté vers elle.

3.5.2. La mixité et la diversité socio-économique et culturelle: caractéristiques de milieux populaires

Outre la fonction administrative de la ville de Yaoundé, la capitale politique du Cameroun reste un des lieux où différentes couches sociales, économiques et culturelles sont représentées en raison de son rôle sur les plans administratifs, économiques et universitaires. Critères qui nous permettent d'avoir la possibilité de toucher une population diverse et diversifiée.

3.5.3. *Le niveau d'enseignement (primaire et maternel) et le type d'établissements*

Le choix de baser notre étude sur les écoles primaires publiques résulte de l'observation faite du fonctionnement des associations de parents d'élèves dans le système éducatif camerounais de manière générale. Pour cela, notre recherche se limite au niveau primaire et public où l'adhésion des parents est libre et volontaire, contrairement aux autres niveaux d'enseignement (collège, lycée et université) où elle semblerait obligatoire. Par ailleurs, nous partons du postulat selon lequel, ce niveau d'enseignement constitue la base, sinon le socle de la scolarisation où toutes les conditions devraient être réunies pour favoriser la réussite des élèves. Les établissements privés laïcs et confessionnels qui relèvent d'un type de fonctionnement différent de celui du public, ne sont pas pris en compte.

3.5.4. *Infrastructures et système de fonctionnement des écoles*

La diversité de la population de manière générale et l'augmentation de la population jeune en particulier montre une forte concentration humaine dans la ville de Yaoundé (République du Cameroun, 2001 et 2007). Cette situation a favorisé sur le plan éducatif, le développement d'un système de fonctionnement spécial de certains établissements scolaires et des structures qui ne répondent pas toujours à la demande, ce qui explique que certains des établissements choisis ont la particularité d'abriter plusieurs écoles. Par exemple, une de ces écoles, dans l'arrondissement de Yaoundé 4^{ème} en abrite dix: les écoles des groupes 1A et 1B de ce site partagent les mêmes locaux par le système de double vacation. Idem pour les écoles des groupes 2A et 2B (République du Cameroun, 2012). Ce qui revient à dire qu'un même bâtiment abrite quatre écoles réparties en deux groupes. Ce critère constitue un des premiers sur lesquels nous nous appuyons.

Pour ce qui est de l'aspect général des établissements scolaires, nous avons fait appel à la date de création des écoles ou leur (longue) existence (avérée ou réelle). Nous sommes ensuite partis sur un détail plus subjectif, leur apparence. Nous observons qu'une grande partie d'écoles publiques situées au cœur de la ville,

n'apparaissent pas toujours ou alors, semblent (à notre avis), ne pas refléter les conditions de scolarisation adéquates des élèves. Seulement, ce critère n'a pas d'incidence sur le choix des parents ou du directeur, car un seul sera sélectionné parmi ces différentes écoles. Outre ces aspects, d'autres éléments d'ordre temporel et personnel sont à évoquer.

3.5.5. *Les contraintes d'ordre personnel et temporel*

Outre les éléments précités, des obligations d'ordre personnel justifient nos choix. Notre lieu de résidence habituel (France), différent du lieu de recherche (Cameroun) ne nous donne pas une marge de manœuvre dans la réalisation de l'étude dans une ville lointaine de la capitale. Cette hypothèse augmenterait des coûts (transport, hébergement etc.) supplémentaires en temps et sur le plan financier. C'est pour ces raisons que nous l'avons limité dans la ville de Yaoundé pour sa fonction administrative, la diversité de sa population et l'aspect structurel de certaines écoles. Résorber les contraintes logistiques que le travail nous impose en matière de déplacement et d'organisation sur le terrain constitue aussi une de ces raisons. Le tableau ci-dessous représente les informations résumant les critères de sélection des établissements primaires publics choisis pour l'étude.

Tableau 3
Fiche descriptive des écoles sélectionnées

	NK	NL	ES
Arrondissement	Yaoundé 4 ^{ème}	Yaoundé 1 ^{er}	Yaoundé 5 ^{ème}
Nombre d'écoles	12	4	4
Année de création	1976	1970	1985
Structure primaire (O/N)	O	O	O
Structure maternelle (O/N)	N	N	N
Salles de classe (nombre)	60	16	13
Effectif enseignants	70	46	29
Effectif total élèves	4375	953	2371

Légende :

O : Oui

N : Non

Source: Carte scolaire de la délégation départementale de l'Éducation de Base du Mfoundi. Année scolaire 2015-2016.

4. LA RÉALISATION DE L'ÉTUDE

Après la phase consacrée à la sélection des participants, plusieurs autres types de difficultés apparaissent dans la réalisation de l'étude proprement dite. Il s'agit entre autre, de lenteurs et lourdeurs administratives qui font partie des contraintes à relever lors de la phase consacrée à la cueillette des données. Des réticences et appréhensions d'ordre socio- culturel des populations sont par ailleurs, des blocages auxquels nous avons été confrontés à cette étape de la recherche.

4.1. Des difficultés administratives, d'ordre social et culturel

Les principales contraintes auxquelles nous avons fait face sont d'ordre administratif, social et culturel.

4.1.1. Des lenteurs et lourdeurs administratives

Une des grosses difficultés à laquelle nous avons été confrontés est celle de la délivrance de l'autorisation d'accès aux établissements scolaires par l'administration départementale. Pendant deux semaines, nous n'avons pas pu l'avoir malgré nos insistance. Des réponses selon lesquelles les responsables étaient sur le terrain, en déplacement ou en pleine cérémonie de présentation des vœux (au vu de la période de collecte de données, c'est-à-dire le mois de janvier) revenaient le plus souvent. Nous nous sommes sentis obligés de nous adresser à l'autorité régionale qui nous l'a délivrée quelques jours plus tard. Partis pour un séjour de quatre semaines, nous aurons d'abord passé deux semaines à attendre la délivrance de ce document.

4.1.2. De la difficulté de recrutement des participants à l'étude

Une fois en possession du sésame, nous avons entrepris de contacter les différentes écoles sélectionnées. La première direction d'école nous fait savoir qu'il n'existe pas d'APEE/PTA en son sein. Or, nous avions déjà eu confirmation à travers un parent qu'il en existait. Nous finirons par comprendre que la direction d'école qui ne nous connaissait pas, ne nous a pas fait confiance malgré les documents que nous lui avons présentés concernant la recherche. Au vu de tout ce qu'il se passe et se dit autour du fonctionnement des APEE/PTA au Cameroun, elle a fini par dire que certaines directions d'école avaient été piégées par des membres de la Conac. Ce que nous avons retenu dans cette étape était qu'il valait mieux avoir un carnet d'adresses ou une connaissance proche de cette catégorie de personnes afin d'être introduite auprès d'elle. Nous nous sommes donc sentis obligés de contacter une autre école.

La deuxième direction d'école (du même secteur) que nous rencontrons, semble adhérer à notre demande sans grande difficultés. Elle nous donne rendez-vous deux jours plus tard, le temps pour elle de faire parvenir les convocations aux parents d'élèves. Elle nous dit avoir envoyé une vingtaine de convocations. Le jour de la rencontre, une dizaine de parents est présente. Nous leur exposons le projet et leur expliquons comment il se déroulerait. Sur les neuf parents présents, deux déclinent l'invitation et nous nous retrouvons avec sept. Nous échangeons nos coordonnées et organisons des rencontres suivant leurs disponibilités. Le hasard aidant, la première entrevue avait lieu le lendemain. Avant celle-ci, commençons par un briefing de la rencontre en revenant sur les différents parents à rencontrer. Grande fut notre surprise lorsque le parent que nous avons en face de nous, nous révèle que cinq des parents (cités) que nous devrions rencontrer étaient en réalité des enseignants...des « maîtres de parents » comme on les appelle ici. En définitive, nous décidons de les appeler pour annuler les rendez-vous. Nous nous retrouvons finalement avec deux parents pour la première école et serons dans l'obligation de solliciter ces parents-là afin de nous présenter à d'autres de leur entourage. C'est de cette manière que nous réussirons à avoir le nombre de participants requis.

La troisième direction d'école nous donne rendez-vous un jour où elle avait organisé une réunion avec les parents d'élèves dans le cadre de la préparation de la fête de la jeunesse. La direction d'école avait estimé l'occasion idoine pour rencontrer les parents afin de leur parler du projet. Plus de trois cents invitations avaient été envoyées aux parents d'élèves. Le jour de la réunion, une heure après l'heure prévue pour le début de la réunion, seuls cinq parents étaient arrivés. Les autres arrivèrent en compte-goutte et atteignirent finalement quinze. Quinze parents sur trois cents... La direction d'école nous fit remarquer la participation des parents à l'école en ces termes: « Voilà donc comment les parents d'élèves participent... c'est des abonnés qui répondent absents! L'école les invite, rares sont ceux qui se présentent... ». Après l'ordre du jour, nous avons présenté le projet aux parents et paradoxalement, nous avons reçu des réponses favorables d'une dizaine de parents à qui les formulaires de consentement ont été distribués après la lettre de recrutement.

Le processus de recrutement des participants dans la quatrième école (puisque la première école n'avait pas d'association) s'est plutôt déroulé différemment dans la mesure où nous avons demandé à rencontrer le président de l'APEE. Ce dernier, après lui avoir exposé le projet nous présenta deux parents d'élèves visiblement intéressés. C'est à travers leur biais que nous avons pu atteindre d'autres parents à qui nous avons présenté le sujet de recherche.

4.2. Déroulement des entrevues

Le temps de notre séjour étant réduit, nous avons réalisé un peu plus de la moitié des entrevues sur place. Les autres se sont déroulées via skype une fois de retour en France. Pour celles qui ont été réalisées sur place, le guide d'entrevue a bougé dès les premières rencontres. Nous nous sommes rendu compte qu'il n'était pas toujours évident d'y être collés. Son déroulement et sa conduite nous ont à certains moments amenés à une légère modification de l'ordre des questions, avec des relances au niveau de certains points ou la nuance de certaines réponses et questions. Nous prenons pour exemple, l'entrevue réalisée avec le premier parent de la première

école (PNK1). Toutefois, nous avons tenu à ce qu'elle soit plus rivée vers un échange qu'un questionnaire, pour reprendre l'expression de Seidman (1991), *listen more, talk less and ask real questions* résumerait cette phase de notre travail.

Dans tous les cas, une rencontre avec les parents sélectionnés a été établie pour l'organisation et le déroulement des entrevues proprement dites. Celle-ci se sont passées en deux temps avec une première prise de contact commune et préliminaire pour s'assurer qu'ils sont bien parents biologiques, tuteurs ou répondants des enfants dont ils assurent la scolarité. Après, nous avons pris le temps de leur réexpliquer les contours de la recherche, l'organisation du calendrier, sans oublier les lieux et les horaires des rencontres pour les entrevues de manière spécifique avec chaque participant. Les parents ont également posé les questions qu'ils souhaitaient par rapport à la recherche. Pour finir, ils ont signé le formulaire de consentement qui leur a été remis avant le début de l'entrevue. Il est également à noter que les parents avaient le choix de faire cette entrevue dans l'établissement scolaire de leur enfant dans la mesure où notre demande auprès des directeurs incluait également la mise à disposition d'une salle de classe (ou tout autre espace) pour nos entrevues au cas où ils n'y trouveraient aucun inconvénient. Leurs choix se sont en majorité portés vers leurs habitations ou dans des espaces autres que l'école.

4.3. Méthode de consignation des données

Les différentes entrevues que nous avons réalisées ont été consignées à travers un enregistreur. Les données ont ensuite été transférées dans l'ordinateur via le disque dur pour transcription. Une fois les transcriptions achevées, elles ont été sauvegardées dans une clé USB.

La méthode et les techniques de collecte de données établies, l'échantillon et le terrain d'étude spécifiés à travers lesquels nous avons recueilli le matériau, se pose à présent la question du traitement et de l'analyse des données.

5. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Encore appelé organisation des données, le traitement ou l'analyse de données consiste à rassembler le corpus ou le matériau relatif à la recherche. Cette organisation consiste au tri, au dépouillement et au choix des éléments qui seront retenus pour la suite de l'étude. Tout comme pour le recueil des données, plusieurs possibilités s'offrent au chercheur pour leur traitement où le champ de l'analyse qualitative est potentiellement illimité, les méthodes circonscrites, rares (Paillé, 2009). Holloway et Trodes (2003) dans Braun et Clarke, (2006) y rajoutent les critères d': « *incredibly diverse, complex and nuance* ».

Notre travail consiste au dépouillement de vingt-cinq (25) entrevues semi-dirigées et de questionnaires de renseignements sociodémographiques. Cette étape s'est avérée une des plus fastidieuse de notre étude au vu de la masse de données, l'utilisation des mots et leur mouvance (plusieurs sens) (Mukamurera *et al.*, 2006) qui ne nous ont pas facilité la tâche. Par la suite, nous avons opté, non pas par choix, mais plus par contrainte, pour la méthode traditionnelle, c'est-à-dire, l'utilisation du crayon et du papier. L'usage des logiciels aurait pu être plus simple, mais c'était sans compter avec les différentes contraintes liées à notre lieu de résidence et aux délais en rapport à une commande du logiciel. Le traitement de notre matériau commence par la transcription des entrevues.

5.1. La transcription « verbatim » des entrevues

Dans la suite du traitement de nos données, nous procédons à une transcription « verbatim » des entrevues. Celle-ci précède la phase de codage du matériau. Elle nous permet de rassembler tout le matériel verbal sans faire de tri, pour passer à une analyse plus fine (Savoie-Zjac, 2009). L'annexe U présente un exemple d'entrevue retranscrit. Une fois les transcriptions effectuées, nous passons à l'étape du codage proprement dit.

5.2. Le codage du corpus

À la suite de Deslauriers (1991), le meilleur outil d'analyse est, et reste la lecture et la relecture des notes prises au cours des entrevues. En nous appuyant ensuite sur le guide d'entrevue, nous avons dans un second temps apporté un codage aux différentes unités de sens qui émanent des thèmes contenus dans celui-ci. Autrement dit, nous avons procédé à l'élaboration d'un tableau dans lequel nous avons répertorié les unités de sens (annexes V1, V2, V3, V4 et V5) c'est-à-dire ce que les parents ont déclaré sur les principaux thèmes énoncés à savoir les APEE/PTA, les représentations sociales de leur rôle dans ces associations, les représentations sociales de leur rôle de manière générale ou encore les facteurs qui constitueraient des freins à leur participations parentale. En d'autres termes, à partir d'un entretien retranscrit, nous avons procédé à un regroupement d'unités de sens relatif à un thème donné auquel nous avons attribué un code. Cette démarche a été valable pour les vingt-cinq entrevues réalisées. Nous expliquons dans la section suivante les raisons du choix de l'analyse utilisée dans notre démarche.

5.3. L'analyse ou le traitement du corpus

Plusieurs méthodes d'analyses ou de traitement des données sont utilisées en recherche qualitative. Nous citons en exemple l'analyse phénoménologique, l'analyse qualitative de théorisation, l'analyse en mode écriture, l'analyse par questionnaire analytique ou encore, l'analyse thématique. Ces méthodes visent des objectifs de lecture dans le sens de la compréhension (Paillé, 1996). Par méthode qualitative, Paillé (2009) et Mucchielli (2007) entendent une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles dans le but d'explicitier, à l'aide de concepts induits de l'observation, la structure intime et le fonctionnement interne d'un phénomène social.

5.4. Justification du choix de la méthode d'analyse

Le choix de la méthode d'analyse ou du traitement des données dépend des questions et des objectifs de recherche. Au vu des méthodes énoncées en section

(5.2), l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) apparaît appropriée pour le traitement de nos entrevues. Celle-ci consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232). L'analyse thématique est également qualifiée de polyvalente (Deschenaux et Bourdon, 2005). En d'autres termes, « elle peut s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, ou encore de manière déductive en ayant préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer » (*Ibid.*, p. 6).

Une des premières fonctions de l'analyse thématique consiste à saisir l'ensemble des thèmes du corpus. Dit autrement, de « relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232). La deuxième fonction consiste à « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (*Ibid.*, p. 232). Au-delà du repérage de thème, il s'agit de vérifier s'ils se répètent, se recoupent, se rejoignent, se contredisent ou se complémentent (*Ibid.*).

Dans le cas de notre travail, nous avons au préalable élaboré des thèmes à partir d'une grille de référence qui découle de notre cadre théorique (méthode déductive) et qui fait référence à notre guide d'entrevue. Cependant, d'autres thèmes, suite au matériau recueilli émergent de l'analyse (méthode inductive). L'utilisation des deux méthodes nous permet après un codage du matériau, de pouvoir ressortir les éléments que nous recherchons et qui expriment les idées des parents sur un thème donné.

Pour Negura (2006), l'analyse thématique constitue l'outil classique pour l'étude des opinions par la catégorisation des énoncés dans des thèmes d'analyse. Elle reste du domaine de la subjectivité (reformulation, interprétation et reformulation) et les thèmes qui en ressortent, en accord ou en opposition aux différents paramètres de l'enquête sont mis en lien, puis en évidence afin de répondre aux objectifs de l'étude.

L'analyse thématique présente par ailleurs un double avantage. Elle pose un diagnostic dans le cadre de la description plutôt que de l'explication. Cet aspect rejoint le type de recherche dans lequel s'inscrit notre étude qui consiste à identifier les représentations que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA.

En définitive, la pluralité de méthodes d'analyse qualitative ne discrédite pas certaines, il y en a, plus appropriées que d'autres (Trudel et Gilbert, 2000 dans Wanlin, 2007). L'important étant les objectifs de l'étude, la posture, la tradition du chercheur et le choix du matériel technique (papier ou logiciel). Toutefois pour y accéder, certaines conditions à sa réalisation restent à respecter (Paillé, 2011a).

5.5. Le contre-codage du corpus

Les grilles d'analyse ont été validées en utilisant un processus de contre-codage (Denzin et Lincoln, 2011). Ainsi, un taux de concordance moyen de 70% entre les codeurs et les chercheuses a été obtenu et l'unanimité après discussion entre les codeurs. Ces résultats correspondent au niveau de cohérence recommandé pour le contre-codage (Miles, Huberman et Saldana, 2014).

5.6. Synthèse des étapes liées au travail d'analyse

À la suite de Mukamurera *et al.*, (2006), nous synthétisons les étapes essentielles liées à notre analyse comme suit: la réalisation des entrevues, leurs transcriptions, les codages et contre-codages ainsi que l'identification des unités de sens. Les questionnaires sociodémographiques n'étant pas en reste dans ce processus. Le déroulement du travail de recherche auprès des êtres humains devant respecter certaines règles dont celles liées à l'éthique, nous en faisons un rappel dans la section à venir.

6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

La présente section évoque les différentes conditions dans les pratiques de recherches auprès des êtres humains. Pour Harrisson (2004), l'éthique en recherche

est vue comme un ensemble de pratiques normatives imposant des obligations comme les certificats d'éthique en eux-mêmes, des dimensions éthiques (risque minimal), le consentement écrit, l'anonymat ou la confidentialité. À cet égard, la délivrance d'un certificat de conformité aux normes éthiques (annexe W) qui nous autorise à procéder aux différentes entrevues nous a été établie par le comité déontologique de l'université de Sherbrooke. Bien que le choix de notre terrain soit également motivé par des raisons personnelles et sans incidence directe sur le travail, notre échantillon en revanche, choisi sur une base volontaire de parents d'élèves à travers les APEE/PTA, d'autres parents ou les directions d'écoles, avait le choix de refuser de participer à l'entrevue ou de s'en retirer à tout moment quelques soient leurs raisons. Un formulaire de consentement à propos nous a été délivré par l'université de Sherbrooke (annexe X) à adresser aux parents dans le cadre de notre étude. En lien à ces aspects d'ordre formel, le déroulement de notre recherche spécifique à la construction de notre travail de thèse repose sur la confidentialité et l'anonymat des participants dont les identités ont été remplacées par des noms fictifs à travers les transcriptions et leur analyse. Notre étude respectant ainsi « *la politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* » (Université de Sherbrooke, 2012). Nous sommes restés disponible durant le processus de recherche, pour tout questionnement ou commentaire de la part des parents d'élèves et des directions d'école. Une autorisation d'accès dans les établissements scolaires sélectionnés (annexe Y) nous aura également été adressée à ce propos. Regardons dès à présent quelques biais méthodologiques auxquels nous avons été exposés tout au long de notre investigation sur le terrain.

7. LES BIAIS MÉTHODOLOGIQUES

Pour Van Der Maren (2010), l'interférence des biais dans la recherche qualitative reste identifiée comme une autre source de variations des résultats. L'auteur poursuit en disant qu'« il vaudrait mieux reconnaître l'existence de la subjectivité et de l'interférence des biais méthodologiques et idéologiques, les identifier et gagner plus de fiabilité en objectivant leurs effets possibles ou réels sur

les résultats de la recherche » (*Ibid.*, p.76-77). C'est à sa suite que nous le relevons dans notre démarche de sélection des participants et dans l'analyse des données.

Pour ce qui est de la sélection des participants, nous avons présenté plus haut de manière sommaire, les différentes démarches qui nous permettaient de contacter les parents. En sollicitant les présidents des APEE/PTA, nous avons obtenu des parents triés sur la base de certaines affinités ou encore en fonction de leur proximité idéologique avec l'école ou les directions d'école. Car, faut-il le souligner une fois de plus, le président de l'APEE/PTA est avant tout un parent d'élève comme les autres membres de l'association à la seule différence qu'il coiffe et représente l'association. De même pour la possibilité d'approcher les parents par le biais des directions d'école qui représentent également l'institution. Ceux-ci nous ont aussi présenté des enseignants (maîtres de parents) à la place des parents d'élèves tout simplement. Nous pensons que ce choix n'était pas anodin au vu de leurs positions prédéterminées ou orientées. En définitive, ils ont simplement été supprimés de notre échantillon.

Enfin, il n'est pas omis que des biais aient également pu provenir du chercheur à travers ses valeurs, ses croyances ou encore de son propre vécu. Nous avons conscience de ces différents biais qui ont d'une manière ou d'une autre, eu des incidences dans les résultats de notre étude, mais que nous avons essayé de minimiser en restant le plus objectif possible.

Les trois premières étapes de notre étude posées à savoir la problématique, le cadre conceptuel et la démarche à suivre pour atteindre nos objectifs, il s'agit dès à présent de montrer le rapport qui existe entre les domaines de la recherche, de la formation et de la pratique tel que le préconise l'Université de Sherbrooke.

8. PERTINENCE DE L'ÉTUDE AU REGARD DE L'INTERRELATION RECHERCHE, FORMATION ET PRATIQUE

La faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke accorde une importance dans les liens qui contribuent à une mise en accord des milieux de la recherche, de la

formation et de la pratique. Ce faisant, force est de relever les différentes contributions des domaines d'intervention dans l'avancement des connaissances et la question de la formation qui conditionnent l'amélioration des pratiques sur le terrain. Autrement dit, comment concilier la posture de chercheur liée à celle du pratiquant ou du formateur dans le cadre de notre étude?

Pour Albarello (2004), le chercheur dans sa démarche de conciliation à la pratique, mobiliserait certaines capacités qui se limitent à la production des connaissances ou des savoirs, dans la mesure où les recherches élaborées ne se situent pas absolument dans une transformation immédiate des pratiques, bien que celles-ci soient envisageables à long terme. Arrimage parfois complexe au vu des situations, domaines et environnements dans lesquels ils exercent et dont l'idéal serait la mobilisation des valeurs qui sous-tendent les pratiques de recherche. Or, La création d'une certaine distance prônée par Elias (1983) pour le chercheur permettrait, le temps de sa recherche, de faire la distinction entre ses opinions, ses convictions, ses idéologies et pourquoi pas sa propre vision des objets et du terrain dans lequel il travaille.

Par ailleurs, l'intérêt pour le développement contemporain des champs de recherche en champs de pratique est une préoccupation sociale dans l'analyse des pratiques professionnelles, entendues à la fois comme un outil de recherche, outil de formation et outil de transformation des pratiques (Barbier, 2001). La sémantique de sens et la sémantique d'intelligibilité sont les notions développées qui correspondent à la problématique en jeu dans la préoccupation du chercheur. Il s'agit pour ce dernier, dans l'amélioration des pratiques, de définir ses objectifs dans une démarche de recherche. Précisions impliquant la notion de *l'intelligibilité des pratiques* (production des représentations de corrélations relatives à leur émergence et à leur fonctionnement) ou de *leur optimisation ou finalisation* (production de représentation sur une transformation possible des pratiques). Bien qu'opposées pour Barbier, ces outils permettraient une meilleure appréhension des différentes postures du chercheur dans l'exercice de ses activités.

L'étude de la participation parentale appelle ainsi le chercheur et le praticien à comprendre aussi bien le rôle déterminant des familles et des enseignants dans la sphère privée (maison) et dans la scolarité des élèves (écoles), ou simultanément des deux, d'où les enjeux scientifique et professionnel qui en découlent. Si la recherche apporte de nouvelles connaissances dans le domaine scientifique, celles-ci inspireraient éventuellement les décideurs et responsables en charge de la politique éducative du système éducatif camerounais, à mieux comprendre l'interprétation que les parents se font de leur rôle dans les APEE/PTA. Partant sous cet angle, les formateurs prendraient également le relais dans le cadre des formations destinées aux enseignants en vue d'une meilleure compréhension du fonctionnement des associations de parents d'élèves et de la relation école-famille.

Au-delà, une simplification et une révision des textes et règlements en vigueur en vue d'une meilleure accessibilité en ce qui concerne l'aspect spécifique de la participation parentale dans la scolarité de leurs enfants, complèteraient aussi, dans une certaine mesure, les aspects liés au domaine de la formation des différentes parties que sont les parents d'élèves en tant que parents et représentants de parents d'élèves (c'est-à-dire pour ceux qui sont élus au sein du bureau de l'APEE), les enseignants comme enseignants et membres du bureau de l'APEE et les directions d'école.

Les bases méthodologiques ainsi posées, nous allons à présent savoir ce que nos principaux outils de collecte de données ont révélé. En d'autres termes, comment les parents d'élèves interprètent ils leur rôle au sein des APEE/PTA. Plus précisément, quels sont les termes, mots ou expressions qu'ils utilisent pour parler de leur place au sein de ces regroupements? Comment participent-ils et quelles sont leurs pratiques au sein des APEE? Leurs attentes et leurs besoins? Et qu'est-ce qu'ils sont à mesure d'y apporter? Y-aurait-il des facteurs qui font obstacle à leur participation? Au final, comment qualifient-ils la relation entre l'école et la famille qu'ils représentent? Ces différentes interrogations font l'objet du chapitre suivant.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le premier chapitre de notre travail, la problématique, nous avons arrêté comme objectif principal d'identifier les représentations sociales que les parents d'élèves ont de leur rôle dans les APEE/PTA des écoles primaires publiques. Cet objectif est le fil conducteur de tout notre travail d'exploration, de description et d'interprétation des données recueillies auprès des parents.

Le troisième chapitre a fait l'objet de la présentation de notre démarche qui est essentiellement qualitative. Les entrevues semi-dirigées et les questionnaires sociodémographiques sont les principaux outils de collecte de données qui nous permettent d'atteindre notre objectif. Par la suite, nous avons présenté et justifié le choix de la méthode d'analyse des données recueillies. L'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) que nous avons choisie nous a permis, pour chaque entrevue, d'en dégager les grands thèmes, les unités de sens et les codes afférents. Le présent chapitre de notre travail consiste en la présentation des résultats qui émanent des entrevues transcrits et analysés. Avant de présenter les résultats, rappelons d'abord que notre question de recherche consiste à déterminer comment les parents d'élèves des écoles primaires publiques du Cameroun se représentent leur rôle aux APEE/PTA. L'objectif principal ciblé est d'identifier les représentations sociales qui se dégagent des différentes entrevues réalisées. De cet objectif principal, découlent les objectifs spécifiques qui sont de décrire les pratiques des parents aux APEE/PTA et de déterminer les facteurs qui influent sur ces pratiques. Nous présentons les résultats en lien avec ces deux objectifs. Le troisième objectif spécifique qui consiste à établir le lien entre les représentations sociales des parents de leur rôle et le lien qu'elles auraient avec leurs pratiques, sera présenté dans le cinquième chapitre, celui de la discussion. Cinq sections subdivisent le présent chapitre.

En première section, nous présentons les profils des participants à notre étude. Cette présentation est faite à partir du questionnaire de renseignements sociodémographiques qui a été conçu pour avoir certaines informations sur les parents.

Dans la deuxième section, nous illustrons les représentations qui émergent des différentes entrevues réalisées. Il ressort que les parents d'élèves camerounais développent deux types de représentations. Pour y parvenir, nous avons répertorié les différentes unités de sens issues de ces entrevues et présentées en annexes V1, V2, V3, V4 et V5. De ces unités de sens, plusieurs sous-thèmes apparaissent du matériau analysé. Pour le thème des APEE par exemple, des sous-thèmes comme la gestion de l'association, son fonctionnement ou les membres qui en constituent les adhérents ressortent tout au long du discours des participants. En annexe A1, nous présentons le cas de l'arbre thématique lié au thème de l'APEE.

La troisième section fait état des pratiques mises en place dans la participation des parents aux associations de parents d'élèves et enseignants.

Les freins que les parents mettent en avant et qui influenceraient leur participation, sont illustrés en quatrième section.

Au-delà des différents résultats énoncés, une interprétation est également faite en vue de répondre à la question de recherche qui consiste à savoir comment les parents d'élèves se représentent leur rôle dans les APEE/PTA et des portraits qui en découlent. *In fine*, d'être également en mesure de comprendre en quoi ces représentations sociales de parents contribueraient ou non en la participation des parents aux APEE/PTA des écoles publiques du système éducatif du Cameroun, lorsqu'il est dit que cette forme de connaissance, élaborée et partagée a une visée pratique.

1. LES PORTRAITS DES PARTICIPANTS : DES PROFILS VARIÉS ET HÉTÉROGÈNES

L'analyse du matériau fait ressortir plusieurs éléments que nous présentons dans cette section. Nous commençons par une interprétation des portraits des participants issus des questionnaires de renseignements sociodémographiques.

À partir de ces trois tableaux, nous avons un condensé relatif aux renseignements sociodémographiques des différents participants à notre étude à partir duquel nous pouvons déterminer le profil type de chaque parent.

Pour exemple, le portrait du sujet PNK1 (tableau 4) peut être dressé de la manière suivante : C'est un parent d'élève masculin dont l'âge est compris entre vingt-six et trente-cinq ans qui n'est pas en couple. Sur le plan professionnel, il déclare être sans emploi (au chômage), avec des revenus inférieurs au Smic et un niveau de scolarité du collège. Il a entre deux et trois enfants dont deux sont scolarisés dans le primaire. Ce portrait permet d'établir le tableau suivant :

Tableau 4
Exemple de profil d'un parent PNK1

Sujet	PNK1
Sexe	M
Age	1
Niveau de scolarité	C
Situation professionnelle	SE
Ressources mensuelles	-R
Statut matrimonial	M
Nombre total d'enfants	NET1
Nombre d'enfants scolarisés (primaire)	NEP2

Légende :

PNK1 : Parent (un) de l'école publique de Nkoldongo

M : Masculin

1 : Entre vingt-six (26) et trente un (31) ans

C : Niveau de scolarité du collège

SE : Sans emploi

-R : Revenus en dessous du Smic

M : Marié

NET1 : Entre deux (2) et trois (3) enfants

NEP2 : Deux (2) enfants scolarisés dans le primaire

Le deuxième profil (tableau 5) que nous présentons est un parent de sexe féminin. Il est en couple et son âge varie entre trente-six et quarante ans. Il est par ailleurs en situation d'emploi. Son niveau scolaire est équivalent au lycée et ses ressources mensuelles varient entre 100000 et 150000 FCFA. Il a plus de cinq enfants dont trois sont scolarisés dans le primaire.

Tableau 5
Exemple de profil d'un parent PNL9

Sujet	PNL9
Sexe	F
Age	2
Niveau de scolarité	L
Situation professionnelle	EE
Ressources mensuelles	R3
Statut matrimonial	C
Nombre total d'enfants	NET3
Nombre d'enfants scolarisés (primaire)	NEP3

Légende :

PNK1 : Parent (neuf) de l'école publique de Nlongkak

F : Féminin

2 : Entre trente-six (6) et quarante et un (41) ans

L : Niveau de scolarité du lycée

SE : En Emploi

R3 : De 100000 à 150000 FCFA

C : En couple

NET3 : Plus de cinq (5) enfants

NEP3 : Trois (3) enfants scolarisés dans le primaire

Enfin, le portrait du participant (tableau 6) est de sexe masculin, a plus de quarante et un an et vit en couple. Son niveau d'études est de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire, universitaire. Il est en activité et a des ressources qui oscillent entre 100000 et 150000 FCFA. Il est parent de plus de cinq enfants, dont un au primaire.

Tableau 6
Exemple de profil d'un parent PES2

Sujet	PES2
Sexe	M
Age	3
Niveau de scolarité	U
Situation professionnelle	EE
Ressources mensuelles	R3
Statut matrimonial	C
Nombre total d'enfants	NET3
Nombre d'enfants scolarisés (primaire)	NEP1

Légende :

PES2 : Parent (deux) de l'école publique d'Essos

M : Sexe masculin

3 : Quarante et un an et plus

U : Niveau de scolarité universitaire

EE : En Emploi

R3 : De 100000 à 150000 FCFA

C : En couple

NET3 : plus de cinq (5) enfants

NEP1 : Un (1) enfant scolarisé dans le primaire

Ces différents profils nous permettent d'analyser les caractéristiques des participants de notre étude du point de vue de leurs situations économiques et sociales, du point de vue de leur âge et compte tenu de la question du genre.

1.1 Les participants par école: des inégalités sociales aux conditions économiques stables

Les trois tableaux de parents des différentes écoles présentées montrent que plus de la moitié des parents de la première école (PNK) sont quasiment tous ou presque au chômage, du moins ont des revenus qui ne vont pas au-delà du smic même lorsqu'ils sont en EE (En Emploi). Contrairement aux parents de la deuxième école (PNL) qui sont tous en emploi et ont des revenus supérieurs au Smic malgré leurs niveaux de scolarité moyens. Enfin, les parents de la troisième école sont également tous en emploi et ont des niveaux de scolarité équivalents soit au lycée, soit à l'enseignement supérieur. Parti sur le terrain avec certains préjugés tel que les populations en zones défavorisées et populaires sont pour la plupart du temps socialement et économiquement fragiles notre étude, du moins, sur notre échantillon, ne confirme pas cette affirmation. Les résultats montrent à dessein que les populations desdites zones ont des situations sociales et économiques relativement stables, voire au-dessus de la moyenne si l'on se réfère au montant du smic en vigueur ici. Cette stabilité plus ou moins affirmée montre par ailleurs une certaine prédisposition des parents à participer financièrement aux frais d'adhésion aux APEE/PTA malgré les difficultés qu'elles peuvent rencontrer, sans que cela n'affecte

leur quotidien. Dans tous les cas, les parents sont unanimes quant à leur participation financière peu importe son montant.

C'est dans cette lancée qu'un parent de la troisième école déclare qu'il y a toujours possibilité de contribuer financièrement:

On peut se débrouiller comme on peut au niveau de l'argent. On n'en a pas toujours, mais pour nos enfants, on se dit qu'on est...on va jusqu'à faire l'impossible pour donner les frais qui nous sont demandés. PES1

Malgré les difficultés que traverse le parent de la première école, il dit:

En fait, pour l'instant, les moments ne sont pas très faciles comme je vous l'ai dit parce que je suis au chômage. Ça serait un peu difficile...mais en temps normal cela ne me dérangerait pas de participer financièrement, pourvu que cet argent serve. PNK1

Ou encore, ce parent qui déclare que:

Pour ma part, je pense que le facteur argent ne pose pas véritablement problème parce que...quel que soit ce qu'on peut demander à un parent de faire pour son enfant, j'entends bien ce qui est en sa possibilité et ses moyens...si à la clé il y a la réussite scolaire...il va se sacrifier, il va le faire...donc pour moi je suis prête à déboursier autant d'argent qu'on me demandera pourvu que mes enfants réussissent à l'école. PNL1

Si les parents pensent être à même d'apporter leur participation quel que soit son montant dans les APEE, cela pourrait également être dû à la maturité de leur personne et en rapport à leur vécu. Cet autre aspect, qui ressort des différents profils présentés est présentée dans la section ci-après.

1.2 L'âge des participants: expression d'un vécu et d'une certaine maturité

Durant l'analyse de notre matériau, nous avons également fait la découverte selon laquelle aucun des participants à notre étude n'avait moins de vingt-cinq ans. Cet aspect nous amène à penser que les représentations des parents seraient peut-être

également liées à ce critère lorsqu'on fait référence au climat social, politique et économique que le Cameroun a traversé entre les années 90 à 2000. À titre de rappel, le pays a successivement traversé plusieurs crises économique, politique et sociale dont les séquelles semblent présentes et ancrées dans l'esprit des parents. À cet effet, nous pouvons penser que ces périodes seraient encore gravées dans l'esprit des participants, mieux dans leur mémoire et contribueraient ainsi à la formation de certaines représentations qu'ils se font de leur rôle à partir de cette période. Celle-ci aura permis aux populations de manifester la volonté de s'investir dans la gestion de certains domaines jusque-là contrôlés par l'État. C'est également dans ce contexte que ce dernier aura consenti à une libéralisation et à une ouverture des secteurs économiques et sociaux à la société civile. Notre étude ne se plaçant pas dans la compréhension du processus de formation des représentations sociales de parents, nous nous limitons juste aux éléments qui peuvent nous permettre d'établir l'interprétation que les parents se font de leur rôle, à partir d'une série d'informations en notre possession.

En nous référant donc aux déclarations des parents, plusieurs disent que les APEE/PTA ont été créées pour venir en soutien à l'État qui n'aurait pas ou plus suffisamment de moyens pour faire face aux exigences de l'école:

Or, les crises économiques pour parler de celles des années 1990 ont bien été résorbées à un moment donné. Ce qui manifestement n'a pas été effacé des esprits de ces parents. Si nous nous appuyons sur le critère âge à ce niveau, c'est aussi parce que nos participants ont certainement été témoins de cette période de la vie de leur pays qui aura contribué à leur vécu.

1.3 Les participants par sexe: de l'équilibre dans le genre et dans le niveau d'études

Sur les vingt-cinq (25) participants à notre étude, nous remarquons également qu'il n'y a pas un très grand écart entre le nombre de parents de sexe masculin et les participants de sexe féminin. En effet, le caractère aléatoire de leur sélection n'a pas

prédéterminé le nombre d'hommes ou de femmes à interviewer, ce qui a produit le résultat présenté.

Cependant, l'étude laisse entrevoir que les participants de sexe féminin, toutes écoles confondues au nombre de onze (11), regroupe tous les niveaux scolaires. On y retrouve deux (2) parents avec le niveau primaire, quatre (4) du collège, deux (2) du lycée et trois (3) de niveau universitaire.

S'agissant des parents de sexe masculin, seuls trois niveaux scolaires sont représentés: cinq (5) ont un niveau universitaire, six (6) du lycée et trois (3) du collège.

Ces données nous permettent également d'avancer que cet échantillon est assez représentatif au niveau des différents niveaux scolaires des parents qui s'ajoutent à l'hétérogénéité de leurs différentes situations professionnelles, sociales et économiques abordées plus haut.

Si ces informations permettent de savoir à quelle catégorie socio-professionnelle les parents appartiennent, nous allons à présent déterminer à quels types de représentations les parents font référence dans le cadre de leur rôle aux APEE/PTA.

2. LES REPRÉSENTATIONS COMMUNES AUX PARENTS D'ÉLÈVES: LES CONTRIBUTIONS FINANCIÈRES ET LA PLACE DES PARENTS AUX APEE

D'une manière générale, les résultats de notre travail montrent que les parents d'élèves camerounais ont plusieurs types de représentations de leur rôle dans les APEE/PTA: des représentations qui leur sont communes et des représentations singulières en même temps. Cependant, une grande partie de parents interviewés, de manière directe ou indirecte, pense que la contribution financière, c'est-à-dire, les frais d'adhésion qu'elle verse dans ces associations constitue un de leur rôle premier.

Toutefois, les parents pensent également que leur place dans les associations est fondamentale.

2.1. Les contributions financières comme éléments principaux des représentations sociales de parents

Pour les représentations qui sont communes aux parents, les premiers résultats font état d'une interprétation du rôle de parent qui reste fondamentale. Ainsi, la grande majorité de parents pense que leur rôle se limite principalement à leur contribution financière et à la place centrale qu'ils occupent au sein des APEE/PTA.

2.1.1. Les frais d'adhésion aux APEE/PTA

Les frais d'adhésion versées par les parents d'élèves en début ou au courant de l'année scolaire constituent pour la majorité d'entre eux, un de leur rôle principal. Il apparaît de manière indéniable pour ce parent, que son rôle consiste à apporter sa contribution financière au sein de l'association lorsqu'il déclare que:

Mon rôle en tant que parent dans les APEE est de payer chaque année les frais de l'APEE dans les écoles où sont inscrits mes enfants. PES 3

Des propos identiques confirmés par cet autre parent qui voit son rôle essentiellement réduit à ce niveau de l'organisation en disant que:

Je dirai simplement que mon rôle se résume d'abord aux frais d'adhésion que je paie dans cette association...je ne suis pas sûre de voir mon rôle ailleurs que dans celui-là principalement. PNL9

Dans le même ordre d'idées, le parent suivant déclare que:

Je pense en tant que parent que mon rôle primordial est de contribuer à l'amélioration des conditions de travail des élèves et des enseignants en payant tout d'abord les frais d'APEE. PNK7

Nous pouvons penser qu'à travers cette déclaration, le parent considère que les frais d'adhésion qu'il verse aux APEE constituent la base de leur fonctionnement.

Il ne se limite pas à l'amélioration des conditions des enfants, mais également ceux des enseignants. C'est dire, le caractère capital de son rôle dans le fonctionnement de cette structure.

C'est également ce que pense ce parent lorsqu'il parle de son rôle en termes d'aide financière où, sans cette dernière, les APEE auraient du mal à fonctionner:

Nous apportons déjà nos contributions financières, donc nous sommes les premières personnes à la faire marcher (association) parce que sans contribution financière, rien n'est possible. PES5.

Ses propos sont corroborés par cet autre parent qui aborde dans le même sens en disant:

On attend justement de moi que je participe en payant les frais d'adhésion. Voyez-vous, sans ces frais là...l'APEE ne fonctionne pas. Du moins, pour le moment...tant que les parents ne donnent pas l'argent qui fera qu'on puisse acheter les bancs ou payer les enseignants, elle ne marchera pas à mon avis. PNK10

Je pense qu'on attend de moi que je participe financièrement et matériellement... PES1. Ou, ce qu'on attend de moi? Ah...moi je sais qu'ils veulent qu'on donne l'argent c'est tout. PNK2

D'après moi, le parent devrait effectivement apporter son soutien financier et moral...pourquoi pas psychologique dans le fonctionnement de l'école. PNL8

Les exemples ci-dessus dévoilent que les parents des différentes écoles dans lesquelles s'inscrit notre étude ont une interprétation similaire de leur rôle. Ils le voient en premier chef sur le plan de la contribution financière aux APEE/PTA des écoles de leur enfant où ils pensent jouer un rôle capital. Selon eux, cette contribution s'avère importante dans la mesure où elle participe de leur effort à la bonne marche de l'école et par-là, pour la réussite scolaire de leur enfant. Seulement, la loi sur la liberté associative de 1990 sur laquelle repose les APEE est formelle. L'alinéa 2 de

son article 1^{er} dit que la liberté d'association repose sur la faculté d'y adhérer ou pas. Or, dans le cas de notre étude, on est se poser la question de savoir si la question ne se pose pas dans le contexte éducatif, alors que du point de vue juridique, les APEE fonctionnent comme toutes les autres associations. Ici, tous les parents adhèrent automatiquement.

2.1.2. L'apport en matériel

Au-delà de ces représentations liées à l'aspect pécuniaire, les parents voient également ce rôle (financier) en lien à l'apport en matériel qu'ils fournissent aux APEE/PTA auquel ils contribuent. Les témoignages qui suivent reflètent pour leur part, ce que les parents pensent également apporter sur le plan matériel. C'est dans cette optique que ce parent résume son rôle dans ces associations:

Je pense qu'il s'agit d'apporter ma contribution financière ou matérielle au sein de ces associations. PNL10

Cet autre parent appuie ces propos en disant qu' :

(...) Il consiste également en ma contribution aussi bien matériellement que financièrement lors des évènements comme les journées pédagogiques et autres. PNK8

Je pense que nous apportons notre aide financière, matérielle et humaine au sein de ces structures pour la bonne marche de l'école. PNK4

Outre ces diverses contributions en matériel et sur le plan financier, les parents estiment finalement que ces différents apports constituent l'essence même du fonctionnement des APEE/PTA. Pour eux, ne pas apporter ces multiples contributions fragiliserait la constitution et le fonctionnement des associations. C'est dans ce sens que ce parent déclare que :

Comme on nous demande de contribuer financièrement, je ne vais pas dire que mon rôle se limite à ce niveau-là. Mais je pense quand même qu'il occupe une grande partie puisque, si on ne donne pas ce qu'on nous demande, je ne sais pas si les APEE existeront encore. PNL1

Ou encore, le témoignage de celui-ci qui dit que:

Pour moi, je pense que mon rôle de parent dans ces associations est de payer les frais d'APEE et de contribuer en émettant des idées constructives lors des réunions. PNL6

Nous ne savons pas toujours de quoi il ressort dans ces regroupements en dehors du fait que nous devons contribuer financièrement. Tenez-vous tranquille, cette contribution est parfois, sinon quasiment obligatoire...PNK5

Pour les parents, les plans financier et matériel constituent les premiers niveaux à travers lesquels ils pensent jouer un rôle important. Selon eux, les différentes contributions qu'ils versent aux APEE permettent, non seulement le fonctionnement de l'école, mais assurent par ricochet la réussite de leurs enfants.

Outre les aspects liés aux finances et au matériel, les réunions de parents d'élèves constituent également un point sur lequel ils reconnaissent jouer un rôle aux APEE/PTA. Seulement, l'aspect financier prend toujours le dessus sur les autres apports en ce sens qu'il reste dominant pour eux de le remplir. Les exemples suivants le démontrent à bon escient:

En tant que parent, je me dois d'assister à chaque réunion d'APEE et de participer à la prise de décision au cours de ces réunions. Je n'oublie pas non plus ma participation financière dans ces associations PES1

Mon rôle dans l'APEE de mon enfant, je me le représente comme...en assistant aux réunions lorsque le temps me le permet. Il consiste également en ma contribution aussi bien matériellement que financièrement. PNK9

À travers les exemples ci-dessus, nous avons montré que les représentations des parents convergent vers leurs contributions financières dans le fonctionnement des APEE/PTA et de l'école en général. À ces contributions financières, ils ajoutent du matériel qui peut être didactique, pédagogique et même d'ordre logistique. Avec ces contributions, les parents estiment garantir de bons résultats scolaires, de

meilleurs enseignements et des conditions de scolarisation propices à leur progéniture.

Toutefois, les représentations communes des parents ne se limitent pas essentiellement à l'aspect financier et matériel qu'ils peuvent apporter au système éducatif. Les parents estiment également être à la base même du fonctionnement des APEE/PTA. Dans la prochaine section, nous examinons le deuxième volet des représentations communes aux parents. Celui-ci concerne la place qu'ils sont sensés y occuper.

2.2. La place du parent d'élève dans l'APEE: un maillon essentiel

Si les contributions financières et matérielles constituent des représentations communes aux parents dans les APEE/PTA, il apparaît également un autre type de représentations partagées par les parents qui correspond à l'essence même de l'organisation de l'association: il s'agit de la place d'adhérents que les parents y occupent. Pour cette catégorie de représentations, les parents se voient comme des maillons essentiels et des éléments centraux dans la structure et le fonctionnement des APEE/PTA. Certains parents voient ce rôle dans les différents niveaux de l'association, comme l'indique ce parent:

Je pense que mon rôle est à plusieurs niveaux...ou si vous voulez sur le plan organisationnel, fonctionnel, financier et même...oui je me vois un peu partout dans la participation à faire marcher ces différentes choses-là. PNL7

Il faudrait que nous soyons là, par la présence physique, financière et même moralement... PNK1

Je pense que nous apportons notre aide financière, matérielle et humaine au sein de ces structures pour la bonne marche de l'école. PNK4

D'aucuns pensent qu'il est presque incontournable comme le déclare ce parent pour qui les APEE/PTA n'existeraient pas sans la présence des parents.

Nous pensons que sans notre présence, ces associations ne marcheraient pas. Il faut toujours le parent à côté. PNK6

Je vois mon rôle dans l'APEE comme central. C'est-à-dire que sans le parent que je suis, rien ne pourrait s'y passer...Sans le parent que je suis, l'association ne peut pas exister. Tout tourne donc autour de nous. PES4

Pour moi je pense que si le parent n'est pas là, l'école ne marchera pas comme il faut. Si les parents ne sont pas là, l'école ne peut pas fonctionner. PNK4

Ou encore, leur rôle aux APEE/PTA serait semblable ou comparable au rôle qu'ils jouent ou qu'ils occupent dans leur famille. Les déclarations de ce parent le soulignent lorsqu'il qui soutient que:

Je vois mon rôle dans les APEE comme celui que j'ai chez moi auprès de mes enfants. C'est nous qui la composons...C'est nous qui la faisons. C'est pourquoi je parle de mon rôle là-bas comme de celui que j'ai à la maison, c'est-à-dire que sans moi parent, ma maison n'est rien. PNL3

Ou finalement, comme celui qui serait en mesure de remplir plusieurs rôles tel que le confirment les propos de ce parent:

L'APEE situe le parent comme s'il était à la tête de l'école, comme si c'est le parent qui devait tout faire, je dirai. Le rôle du parent y est capital à tous les niveaux pour le bon fonctionnement de l'APEE. PNK4

Que les représentations des parents convergent vers le caractère financier et matériel pour lesquels ils pensent contribuer au fonctionnement des associations et à la place capitale qu'ils occupent au sein des APEE/PTA, les résultats de notre étude révèlent toutefois que, les parents d'élèves ont également des représentations sociales qui leur sont divergentes.

3. LES REPRÉSENTATIONS SINGULIÈRES AUX PARENTS D'ÉLÈVES: ENTRE DIVERSITÉ ET PLURALITÉ

Au-delà des aspects financiers et matériels qui apparaissent dans la première section, où les parents pensent que leur rôle reste toutefois capital, les résultats de notre étude mettent également en relief des représentations d'ordre singulier aux parents. Multiples et variées, ces représentations touchent des aspects liés au fonctionnement et à la gestion des associations. Ces aspects ont trait, soit au renforcement des actions à mener par le groupe, soit au niveau de sa cohésion dans une démarche de collaboration ou alors sur le fonctionnement à proprement parlé de l'association. D'autre part, l'étude relève également que certains parents semblent ne pas savoir exactement ce qui a trait à leur rôle.

3.1. De la diversité des représentations sociales du rôle de parent: au sein de l'école

Pour ce qui est des représentations singulières des parents, plusieurs rôles émanent de leurs propos. Certains se déclarent prêts à jouer un rôle sur le plan de la sensibilisation. Le témoignage du parent qui suit le relève de fort belle manière:

Je le vois (rôle) sur le plan de la sensibilisation. Je me vois un rôle de sensibilisateur surtout auprès des autres parents parce que je pense que c'est par là qu'il faudrait commencer. Sensibiliser les autres parents sur l'intérêt et les actions que nous devons apporter à ces associations dans le but d'accompagner nos enfants dans leur scolarité. PNL2

Pour certains en revanche, donner leur avis lors des réunions et autres rencontres constitue un de leur rôle. Leurs déclarations se résument en ces termes:

Je pense que mon rôle consiste dans un premier temps à donner mon avis comme membre lors des débats dans ces associations. PNL4

Ou alors,

Le fait que le parent fasse partie de l'association, il est considéré comme membre de la communauté éducative. Il donne son point de vue pour tout ce qui doit se passer à l'école....je pense bien. PNL5

Plus loin, d'autres s'identifient sur le plan de la collaboration lorsqu'un parent déclare que:

En ce qui me concerne, je vois mon rôle dans l'APEE de mon enfant comme...Je me vois comme un collaborateur, le relais entre l'enseignant et mon enfant (...). PES2

Ou simplement sur les activités liées à l'APEE comme le souligne ce parent:

Pour ma part, je pense que le rôle de parent au sein des APEE consiste à participer activement à différentes activités de l'association, à assister aux réunions et assemblées en apportant sa contribution dans la gestion et la bonne marche de l'école. PES5

Si les parents, à travers les différents rôles évoqués pensent apporter leur pierre à l'édifice du fonctionnement des APEE/PTA où ils se voient comme sensibilisateur, collaborateur, gestionnaire, assistant ou comme un relais entre l'école et l'enfant. À ces rôles, s'ajoutent d'autres qui se complètent à leurs statuts de parent et de parent d'élèves. Bien que ceux-ci s'exercent hors de l'école, il n'en demeure pas moins que leurs impacts soient tout aussi saisissants sur le plan de leur participation à la réussite de leurs enfants au niveau de l'école.

3.2. De la pluralité des représentations sociales du rôle de parent: au-delà de l'école

À côté de la diversité des représentations observées auprès des parents au niveau de l'école au sein des APEE/PTA, il ressort de ce constat que d'autres rôles, au-delà de l'école se rajoutent à leurs missions parentales. Les parents estiment devoir remplir plusieurs rôles lorsqu'il s'agit de la réussite et de l'éducation de leurs enfants à la maison. Ils estiment par exemple que ces rôles, en amont, contribueraient

également dans une certaine mesure à leur permettre de mieux participer à l'école du point de vue pédagogique, du bien-être, de la santé et du quotidien des enfants.

C'est dans cette perspective que les parents des trois écoles à l'unanimité, ont déclaré s'investir auprès de leurs enfants dans la supervision des devoirs et du travail que les enseignants leur demandent de faire à la maison.

Pour notre rôle à la maison, je crois qu'il consiste essentiellement à leur encadrement du point de vue privé...ou au niveau de la famille, si vous le voulez...Savoir si les devoirs sont faits, si les enfants étudient régulièrement, s'ils ont le matériel qu'on leur demande même en classe...s'ils utilisent même bien ce matériel aussi...tout ça quoi...PES1

Par exemple, ceux qui sont à l'école primaire, quand ils rentrent, je leur demande ce qu'ils ont fait en classe. Ils me disent ce qu'ils ont fait (...) Je vais les aider à faire leurs devoirs. Même si je ne les aide pas parce que je suis en train de faire à manger, je vais leur dire de venir me les montrer, voilà....et il les fera pendant que je m'occupe des tâches ménagères par exemple...PNK4

Le parent doit contrôler les cahiers des enfants à la maison aussi. Réviser avec eux. Même s'ils ont des répétiteurs, le parent doit corriger, regarder ce que l'enfant a fait chaque jour....Même quand ça ne marche pas, je le fais toujours. PNK3

Que le travail fait à l'école soit appuyé à la maison. Que les parents surveillent les devoirs que les enfants ont à faire...s'ils les font de manière sérieuse, s'ils étudient leurs leçons (...) Penser à leur encadrement, voir si les devoirs sont faits chaque jour, comment ils travaillent à l'école et s'ils comprennent ce qu'on leur explique là-bas...PNL6

En plus des devoirs à la maison, les parents pensent également apporter leur disponibilité sur les plans du bien-être, de la santé et du quotidien de manière générale et de l'éducation:

Je vérifie tous les matins, je dis bien tous les matins si mes enfants sont propres...s'ils ont les goûters dans leurs

cartables, s'ils ont bien dormi et s'ils sont en bonne santé.
PNL1

Le parent doit contrôler les cahiers des enfants à la maison aussi. Réviser avec eux même s'ils ont des répétiteurs, le parent doit corriger, regarder ce que l'enfant a fait chaque jour...Même quand ça ne marche pas, je le fais toujours.
PNK5

Je pense que mon rôle se résume à assurer le quotidien de mes enfants et à préparer leur avenir. Que mes enfants aient le minimum pour aller à l'école, c'est-à-dire les manuels scolaires, les vêtements, de quoi manger...bref, qu'ils soient à l'abri du besoin. En un mot, je pense que mon rôle est un rôle de garant...je dois leur garantir...je dois leur donner ce dont ils ont besoin pour grandir et être des hommes demain. Je dois les protéger, leur rappeler sur ce qu'ils ne devraient pas faire et ce qu'ils pourraient faire...PES4

Le parent, face à ces multiples rôles, se doit, sur un tout autre plan, d'assurer son devoir parental à l'école au sein des espaces qui lui sont réservés pour, à savoir, les APEE/PTA. Comment procède-t-il ? Assiste-il toujours aux appels et réunions qui lui sont lancés ? Du moins, comment s'organise-t-il face à cette demande supplémentaire ? La section qui suit présente les résultats des pratiques développées par les parents au sein des associations de l'école de leur enfant.

4. LES PRATIQUES PARENTALES AUX APEE/PTA

Comme définies dans notre deuxième chapitre, nous avons, dans un de nos objectifs spécifiques, énoncé que nous décrivions les pratiques des parents au sein des APEE/PTA de l'école de leur enfant. À côté des entrevues et à la suite des questionnaires sur les renseignements sociodémographiques, nous avons synthétisé ces pratiques en l'adhésion des parents dans ces regroupements, aux différents canaux d'informations à travers lesquels ils sont contactés par l'école et à leur fréquence aux assemblées générales des APEE/PTA. Sans vouloir nous répéter, ces éléments nous permettent d'avoir une vue globale de leurs pratiques.

4.1. De l'adhésion...

Concernant l'adhésion des parents aux APEE/PTA, nous avons demandé aux parents d'élèves à quelle période de l'année scolaire ils adhéraient aux associations. Etant entendu que tous les parents d'élèves, selon leurs déclarations, feraient partie de l'association. Les tableaux 6, 7 et 8 suivants sur les récapitulatifs des périodes d'adhésion de parents font une illustration des données obtenues.

Tableau 7
Récapitulatif des périodes d'adhésion de parents (PNK) aux APEE/PTA

	RS	SAR	MA	FPT	DT	FTT
PNK1				X		
PNK2	X					
PNK3					X	
PNK4	X					
PNK5	X					
PNK6	X					
PNK7	X					
PNK8		X				
PNK9			X			
PNK10		X				

Légende:

RS: Rentrée Scolaire

SAR: Semaine après la Rentrée Scolaire

MA: Mois Après la Rentrée Scolaire

FPT: Fin Premier Trimestre

DT: Deuxième Trimestre

FTT: Fin Troisième Trimestre

Sans surprise, le présent tableau montre que la moitié des parents de cette école adhèrent à l'association lors de la rentrée scolaire, c'est-à-dire soit avant le premier jour de l'école, c'est-à-dire lors de l'inscription de l'enfant (qui se fait généralement quelques jours avant la rentrée). Du moins, un seul parent sur dix de cette école adhère à l'association après le premier trimestre. La lecture du tableau

souligne par ailleurs que huit (8) parents sur dix (10) sont en règle auprès de l'association au plus tard un mois après le début des classes.

Tableau 8
Récapitulatif des périodes d'adhésion de parents (PNL) aux APEE

	RS	SAR	MA	FPT	DT	FTT
PNL1		X				
PNL2	X					
PNL3	X					
PNL4			X			
PNL5	X					
PNL6	X					
PNL7	X					
PNL8		X				
PNL9		X				
PNL10		X				

Légende:

RS: Rentrée Scolaire

SAR: Semaine après la Rentrée Scolaire

MA: Mois Après la Rentrée Scolaire

FPT: Fin Premier Trimestre

DT: Deuxième Trimestre

FTT: Fin Troisième Trimestre

Le tableau de la présente école est aussi révélateur que le deuxième. Il montre également que les parents de cette école adhèrent tous à l'association au plus tard un mois après la rentrée scolaire. Ici en revanche, aucun parent n'y adhère après la fin du premier trimestre. Un seul parent sur dix adhère à l'association un mois après la rentrée. Quatre (4) sur dix (10) en revanche le font pendant la semaine qui suit la rentrée scolaire.

Tableau 9
Récapitulatif de la période d'adhésions de parents (PES) aux APEE

	RS	SAR	MA	FPT	DT	FTT
PES1	X					
PES2	X					
PES3		X				
PES4	X					
PES5		X				

Légende:

RS: Rentrée Scolaire

SAR: Semaine après la Rentrée Scolaire

MA: Mois Après la Rentrée Scolaire

FPT: Fin Premier Trimestre

DT: Deuxième Trimestre

FTT: Fin Troisième Trimestre

La lecture des différents tableaux montre que plusieurs parents, c'est-à-dire, treize (13) parents sur vingt-cinq (25), adhèrent à l'association le jour de la rentrée scolaire. Ce qui signifie que plus de la moitié considère utile de le faire durant les premiers jours de l'année. Huit (8) parents, en revanche le font une semaine après la rentrée scolaire. Bien regarder, il apparaît que plus de la moitié des parents adhèrent à l'association au plus tard un mois après la rentrée scolaire. D'après nos tableaux et pour avoir des chiffres exacts, vingt-trois (23) parents sur 25 adhèreraient à l'APEE/PTA au cours du mois qui suit la rentrée scolaire. On peut donc dire que la quasi-totalité de notre échantillon est membre adhérent de l'association. Parler de l'adhésion à l'APEE/PTA dans ce contexte signifie par ailleurs contribuer aux frais d'adhésion.

4.2. ...Au paiement des frais d'APEE/PTA

Si l'adhésion à l'APEE/PTA est libre et volontaire selon les textes (annexe H) et que, toujours selon les mêmes principes associatifs, les frais d'adhésions ne sont pas obligatoires, il se trouve que ces principes ne se vérifient pas dans le contexte

présent. Selon les parents, être adhérent de l'APEE/PTA induirait inéluctablement le paiement des frais d'adhésion qui restent obligatoires selon eux. Etre adhérent ici consiste donc de ce fait à adhérer à l'association et à payer les frais d'adhésion relatifs à la bonne marche de cette structure.

C'est en ces termes que ces parents le déclarent lorsqu'ils s'expriment sur leur obligation d'adhérer et de verser les frais d'adhésion aux APEE/PTA:

Je pense qu'on attend de moi que je participe financièrement et matériellement... On nous dit aujourd'hui que les frais d'adhésion aux APEE ne sont pas obligatoires, mais nous payons toujours...comme je vous le dis, c'est à la rentrée que tout se passe...une fois que c'est fait...c'est fait hein...PES1

Comme je l'ai dit, mes frais et mes idées...moi je pense que c'est cela. À partir du moment où on exige que je contribue financièrement, pour moi il n'y a pas d'autres raisons (...) Oui...tout le monde paie. N'écoutez pas ce qu'on vous raconte là. Tout le monde paie. En dehors des personnes qui sont vraiment dans le besoin...les personnes le plus pauvres on va dire...et même jusque-là je sais que tous les parents paient. Quand nous allons inscrire les enfants à l'école, on nous dit qu'il y a des frais d'adhésion pour l'association des parents d'élèves. Donc c'est à ce moment-là que vous pouvez payer...que vous devez payer en principe...Mais tous les parents ne le font pas toujours à ce moment-là, vous voyez...PNL6

Je sais que bien avant le jour de la rentrée, lorsque nous allons pour l'inscription des enfants à l'école, il y a des frais que nous payons d'avance, moi je dis d'avance parce que nous sommes considérés comme adhérents d'office. Comme nos enfants vont dans cette école et que l'école a une association, les parents cotisent... les parents paient des frais d'adhésion pour l'année en cours. PES4

Moi je sais une chose, c'est qu'à la rentrée...lorsque nous venons pour l'inscription de nos enfants, nous devons aussi adhérer à l'association de parents d'élèves. Et pour y adhérer, il faut payer les frais...PNL4

Pour certains, l'inscription de leurs enfants s'avère conditionnée par le versement de ces frais d'adhésion:

Je vais vous dire...lorsque vous ne payez pas les frais d'adhésion à l'APEE...votre enfant n'est pas admis en classe par exemple (...) Donc moi je pense que le parent dans les APEE est d'abord là pour soutenir financièrement. Après le reste vient...PNL1.

(...) Un coup, on vous dit que l'adhésion n'est pas obligatoire...un coup on me dit que si je ne paie pas les frais d'adhésion, mon enfant ne va pas être admis en classe...moi je paie seulement pour être tranquille pour que mon enfant aille à l'école...qu'il étudie dans la sérénité...voilà un peu. PNL4.

Ce parent résume à bon escient le fait que tous les parents soient appelés à adhérer et à contribuer financièrement:

Tous les parents sont donc appelés à adhérer afin que celle-ci (APEE) fonctionne convenablement. PES3

Et,

(...) cela signifie que tous les parents doivent apporter leurs contributions financières, matérielles et tout ce que vous voulez pour que l'association fonctionne (...) Ce sont les membres que nous sommes qui sont appelés à la faire marcher à travers les frais d'adhésion, les dons etc...PES3

Puis,

À partir du moment où ces parents ont chacun des enfants scolarisés dans l'établissement, à mon avis ils doivent tous adhérer (...) mais moi je pense qu'il est intéressant que tous les parents adhèrent et paient les frais d'adhésion parce qu'il s'agit de l'éducation de nos enfants, en réalité...PES3

Au demeurant, adhérer à l'APEE/PTA pour les parents serait synonyme de paiement des frais d'adhésion aux associations en ce sens que ce serait probablement une façon pour eux de contribuer au fonctionnement et au rayonnement de l'école de leur enfant :

Il arrive parfois qu'à la rentrée, les enseignants ne soient pas en possession du matériel nécessaire aux enseignements.

Comment voulez-vous qu'ils travaillent ? Ils sont donc obligés de solliciter les parents à travers les associations de parents dont nous sommes membres afin de les soutenir (...) si l'État qui organise tout n'arrive pas à donner le matériel à temps, je pense qu'il est de notre devoir de le faire...donc pour moi, les parents doivent tous faire le nécessaire...lorsqu'on les appelle à contribuer, qu'ils le fassent. PNL3

Ou ce parent qui pense finalement qu' :

On attend de moi que je mène des actions pour faire rayonner l'établissement dans lequel mes enfants fréquentent. PNL9

Et aussi en la réussite scolaire tout entière de leurs enfants.

Parce que sans argent, on ne peut pas grand-chose. Les idées seules ne suffisent pas. Il faut les accompagner de moyens. Je pense par ailleurs que les moyens financiers à eux seuls, sont importants. PES4

Poursuivant,

On attend justement de moi que je puisse apporter tout ce que je viens de citer plus haut. Mes frais d'adhésion, les dons, les idées, les propositions et tout ce qui peut aider au bon fonctionnement de l'APEE. On attend de moi que je sois un parent actif dans l'association, que je puisse faire bouger les choses à travers les éléments que j'ai présentés. Que l'école de mes enfants soit propre, belle et avec tout ce qu'il leur faut pour réussir. PES4

Afin que cette réussite soit perceptible, les informations doivent parvenir aux parents d'élèves dans le but d'une cohérence entre les actions à mener au sein des APEE ou encore dans le cadre des échanges avec les enseignants. Les enseignants comprennent ici les directions d'école, les enseignants eux-mêmes et tous les autres personnels de la communauté éducative. Quels sont les canaux de communication que les parents mettent en avant pour échanger avec l'école ?

4.3. Des canaux formels de communication...

Toujours dans le cadre des pratiques parentales, nous nous sommes aussi intéressés aux différents moyens de communication à travers lesquels les parents sont contactés ou les canaux de communications qu'ils utilisent pour échanger avec l'école. Les résultats montrent les informations répertoriées dans les tableaux 10, 11 et 12 ci-dessous concernant les différentes écoles dans lesquelles les entrevues ont été réalisées.

Tableau 10
Moyens de communication parent-école (PNK)

	AF	CC	RP	A
PNK1				X
PNK2		X		
PNK3		X		
PNK4		X		
PNK5		X		
PNK6		X		
PNK7		X		
PNK8		X		
PNK9			X	
PNK10		X		

Légende :

AF: Affiche

CC: Cahier de Correspondance

RP: Réunion Parents d'élèves

A: Autres

Parmi les moyens de communications qui ont été sélectionnés à savoir l'affichage, (AF) ; le cahier de correspondance, (CC); les réunions avec le parent (RP) ou tout autre moyen (A); les résultats obtenus dans le tableau 15 montrent que le cahier de correspondance est le principal moyen de communication à travers lequel les parents échangent avec l'école. Huit (8) parents sur dix (10) l'utilisent. Contrairement au fait qu'aucun parent n'utilise l'affichage. Un (1) parent sur dix (10) pense que les réunions de parents avec les directions et les enseignants sont le moyen

idone, et un dernier n'a pas déterminé le moyen pour lequel il pense être en liaison avec l'école.

Le CC apparaît pour les parents de cette école comme le moyen le plus utilisé pour les échanges avec l'administration et l'école. Qu'en est-il de La deuxième école?

Tableau 11
Moyens de communication parent-école (PNL)

	AF	CC	RP	A
PNL1		X		
PNL2		X		
PNL3		X		
PNL4		X		
PNL5			X	
PNL6			X	
PNL7		X		
PNL8			X	
PNL9			X	
PNL10		X		

Légende :

AF: Affiche

CC: Cahier de Correspondance

RP: Réunion Parents d'élèves

A: Autres

Idem pour le tableau 11, le cahier de correspondance arrive en tête des moyens utilisés entre l'école et les parents dans cette école où plus de la moitié des parents, c'est-à-dire six (6) sur dix (10) pensent qu'il reste le moyen le plus fiable. Les réunions entre l'école et les parents sont le deuxième moyen pour eux, où quatre (4) parents sur dix (10) disent en avoir eu recours. Dans ce tableau, aucun autre moyen n'est évoqué par les parents.

Tableau 12
Moyens de communication parent-école (PES)

	AF	CC	RP	A
PES1		X		
PES2		X		
PES3			X	
PES4		X		
PES5		X		

Légende :

AF: Affiche

CC: Cahier de Correspondance

RP: Réunion Parents d'élèves

A: Autres

Enfin, le tableau 12 des parents de l'école PES rejoint les tableaux précédents où quatre (4) parents sur cinq (5) pensent que le deuxième moyen de communication, c'est-à-dire le cahier de correspondance est celui à travers lequel les informations entre l'école et les parents d'élèves est le plus utilisé. Viennent ensuite les réunions entre les parents et l'école où un (1) parent sur (cinq) soulève leur utilité.

Pour nous résumer, les tableaux des trois écoles montrent que le cahier de correspondance reste le moyen le plus utilisé par l'école et les parents concernant les informations à communiquer à la famille. Ainsi, dix-huit (18) parents sur vingt-cinq (25) le considèrent comme celui qui est le plus utilisé pour les contacter ou pour contacter l'école. Arrivent ensuite les réunions parents-école, où six (6) parents sur vingt-cinq (25) pensent qu'il serait également utilisé. Enfin, un autre moyen (qui n'a pas été précisé) a été relevé par un parent. Cependant, aucun parent ne pense que l'affichage soit un moyen par lequel ils sont informés. Est-ce que cela signifie que ce moyen de communication est insuffisamment utilisé ou alors que son existence est avérée dans les écoles où notre recherche a été effectuée ? Ou, alors, sur un tout autre plan, qu'il ne serait pas assez utilisé pour des raisons dues à une forme d'illettrisme des parents ? Nous répondons par la négative dans la mesure où cette situation ne

correspond pas à notre échantillon au vu des informations obtenues sur leurs niveaux d'instruction. Plutôt, cette question prise sous un autre angle soulève la question de la disponibilité des parents dans la mesure où pour lire une affiche, en nous situant dans le contexte présent, nécessite le déplacement du parent. Or, il apparaît que plus de la moitié des parents utilisent le CC. Ce qui peut être interprété comme une absence de temps, de moyen de déplacement ou d'indisponibilité à se rendre dans l'enceinte de l'établissement scolaire quel que soit les raisons avancées. Ainsi, le CC reste pour eux, le moyen le plus efficace en ce sens où ce sont les enfants qui servent de relais à travers ce cahier qui passe des mains des enseignants à ceux de leurs parents pour la transmission des informations. Maintenant, est-ce qu'il est possible de transmettre toutes les informations destinées aux parents à travers ce moyen ? Nous reviendrons sur cet aspect dans le cinquième chapitre.

Dans la section qui suit, nous évoquons d'autres canaux de communication relevés dans notre étude qui permettent aux parents d'être en contact ou d'être informés sur les activités aux APEE et de l'école en général.

4.4. ...Aux canaux informels

Si le CC reste un des moyens de communication formels le plus utilisé par les parents pour communiquer avec l'école, il reste cependant que notre étude a relevé d'autres moyens (informels) utilisés par les parents pour avoir des informations sur ce qu'il se passe à l'école. Contribuer à la réussite scolaire des enfants pour les parents constitue une de leur première motivation à participer. Pour y parvenir, l'accès à l'information peut se faire par des canaux informels qu'ils mettent en place. Dans notre étude, il apparaît que les parents usent de différents mécanismes pour avoir les informations relatives à la scolarité de leur enfant qui se traduisent par représentation, délégation ou en interrogeant leurs enfants

Durant les entrevues, des parents ont reconnu s'être rapprochés d'autres parents pour avoir des informations, un compte-rendu sur les APEE ou concernant les activités de l'école lorsqu'ils ne pouvaient pas assister aux réunions.

Il arrive souvent que tu es coincé...que vraiment tu ne peux pas assister. Mais, tu vas seulement chercher le sujet...ce que la directrice ou bien le directeur a dit...ce qu'on peut faire. Donc tu vas chercher à voir un autre parent qui lui, a assisté à la réunion, soit à côté, soit...tu vois que bon, le thème c'était même quoi? On va t'expliquer que bon, c'était...on veut ceci ou on veut ceci...PNK6

Ou encore,

S'il n'y a pas possibilité de ce côté-là également, je peux me rapprocher d'un autre parent d'élève à qui je demanderai de me communiquer les points forts de la réunion à laquelle il aura assisté. Voilà comment on s'organise un peu...PES2

On m'a dit que...dernièrement mon voisin qui avait assisté à la réunion me disait que le président leur avait été présenté...bon, je ne sais pas trop...je ne peux pas vous dire exactement comment ça se passe parce moi-même je n'ai jamais assisté à ces élections. Je sais juste une chose, c'est qu'il y a un bureau qui est chargé de nous dire ce qui se passe...ce que les parents doivent faire...s'il faut payer etc. PNL2

Les parents sont prêts à se faire représenter par un membre de la famille, un proche ou un ami lorsqu'ils sont dans l'impossibilité d'assister personnellement à une réunion de parents d'élèves.

De manière globale, ce sont toujours les mamans qui, lorsque je ne suis pas là répondent aux convocations et vont dans les réunions de parents d'élèves. Elles me représentent quand je ne suis pas là. PNK3

Au même titre que les proches, amis, membres de la famille et d'autres parents d'élèves, les enfants se présentent également comme un relais pour les parents en ce qui concerne la transmission des informations qui relèvent de l'école.

Or, un enfant serait-il en mesure de délivrer un message dans son intégralité au niveau de l'école primaire? Des études montrent que, même lorsqu'un texte est demandé à être copié (quel que soit le niveau des enfants), non seulement de nombreuses fautes sont soulignées, de surcroît, l'omission de certains mots peut

enlever toute la substance au message, qui parfois, arrive tronqué au destinataire et, souvent, sujet à diverses interprétations. Si les parents consentent donc à user du canal de leur enfant comme relais pour la communication entre l'école et eux, on est amené à s'interroger sur la teneur des informations qui parviennent aux destinataires qu'ils sont.

Dans la recherche de ces informations, une des clés ne résiderait-elle pas dans la présence physique des parents aux assemblées générales, réunions et différentes rencontres organisées aux APEE/PTA? Autrement dit, la source ne serait-elle pas gage de sûreté et de certitude dans la recherche de l'information nécessaire à la participation des parents?

4.5. De la présence des parents aux assemblées générales et réunions

Il apparaît que les parents utilisent des canaux formels et informels pour avoir des informations liées à l'école. À travers les tableaux qui suivent, nous nous sommes intéressés, toujours dans le cadre des pratiques des parents, à la fréquence à travers laquelle ils pensaient assister aux assemblées générales (AG) des APEE/PTA. Les parents ont répondu par oui (O) pour dire qu'ils y ont assisté de manière spontanée, au moins une fois (A-1 fois), quelques fois (Q fois) et jamais (J), si l'on considère que ceux-ci sont contactés via le CC, les RP ou tout autre moyen à leur convenance. Les résultats sont les suivants:

Tableau 13
Fréquence de parents (PNK) aux AG

	O	A-1 fois	Q. fois	J
PNK1				X
PNK2				X
PNK3			X	
PNK4		X		
PNK5		X		
PNK6		X		
PNK7			X	
PNK8	X			

PNK9		X		
PNK10		X		

Légende:

O: Oui

A-1fois : Au moins une fois

Q-fois: Quelques fois

J : Jamais

Dans le tableau 13, un (1) seul parent sur dix (10) a répondu assister aux assemblées générales. La moitié, c'est-à-dire cinq (5) parents sur dix (10) estiment y avoir assisté au moins une fois, deux (2) quelques fois, et deux (2) sur dix (10) disent n'y avoir jamais assisté. Le tableau illustre en général qu'un seul parent sur dix assiste régulièrement aux AG si l'on part du principe

Tableau 14
Fréquence de parents (PNL) aux AG

	O	A-1 fois	Q.fois	J
PNL1	X			
PNL2			X	
PNL3		X		
PNL4	X			
PNL5		X		
PNL6	X			
PNL7	X			
PNL8		X		
PNL9			X	
PNL10		X		

Légende:

O: Oui

A-1fois : Au moins une fois

Q-fois: Quelques fois

J : Jamais

Le tableau 14 en revanche, montre que tous les parents ont au moins assisté à une AG. Ainsi, quatre (4) parents sur dix (10) disent y assister. Quatre (4) sur dix reconnaissent également y avoir assisté au moins une fois, et deux (2) sur dix (10) quelques fois.

Tableau 15
Fréquence de parents (PES) aux AG

	O	A-1 fois	Q. fois	J
PES1			X	
PES2			X	
PES3				X
PES4	X			
PES5		X		

Légende:

O: Oui

A-1fois: Au moins une fois

Q-fois: Quelques fois

J: Jamais

Enfin, le tableau 15 montre également qu'un (1) seul parent sur cinq (5) estime assister aux AG, un (1) sur cinq (5) au moins une fois; deux (2) sur cinq (5) quelques fois et un jamais.

En résumant les différents tableaux (des trois écoles) sur la fréquence des parents aux AG, nous constatons que seuls six (6) parents sur vingt-cinq (25) assistent régulièrement aux AG si l'on considère que le O correspond à y assister à chaque fois qu'elles sont programmées. Cela montre également que très peu de parents, plus de la moitié n'y assiste pas au vu des chiffres qui en ressortent, c'est-à-dire neuf (9) sur vingt-cinq (25) si on part du principe que jamais et quelques fois ne soient pas très éloignés. Ce qui revient à dire que le reste, dont dix (10) parents sur 25 y ont assisté au moins une fois. Ce qui ne veut pas non plus dire qu'ils y vont constamment. Nous

considérons cette réponse comme assister à l'AG une fois au passage, en somme, sans grande régularité.

Nous pouvons penser à travers les résultats obtenus dans le présent tableau que les présences, mieux l'absence des parents aux AG et réunions, résulterait non pas peut-être de leur impossibilité ou indisponibilité à se rendre à l'école, mais peut-être également par rapport à une insuffisance d'information à propos? Sont-ils suffisamment informés de la tenue des AG et des réunions pour généraliser? Sinon, par quel canal le sont-ils? Quelques réponses ont été apportées à ces questions durant les entrevues où les parents font remarquer leurs absences aux réunions sur ces termes:

(...) Je le dis depuis le début, je n'ai pas vraiment assisté à une réunion de parents d'élèves en tant que tel. Nous ne sommes pas toujours conviés par l'école, si on part du principe que c'est d'abord elle qui devrait nous rassembler, dire aux parents ce qu'ils doivent faire ou pas. PNK1

Poursuivant dans la même lancée,

L'école ne m'a jamais convoqué à une réunion ou à quelque chose d'autre (...) Que ce soit cette année ou lors des années antérieures, nous n'en avons jamais reçu (...) Non, malheureusement, nous ne recevons pratiquement pas de convocations de l'école. C'est curieux...il arrive que nous suivions des informations à la radio ou à la télé où on informe le public de certaines choses qui se passent à l'école. Bizarrement, les écoles de nos enfants ne nous en font pas part. PNK1

Et,

Ce que je déplore c'est que je n'ai pas encore reçu d'invitation de l'école ou de ces associations de parents d'élèves, c'est tout ce qui m'empêche au jour d'aujourd'hui de participer de manière concrète (...) Je suis parent d'élève, je vous l'ai dit,

mais je n'ai jamais reçu d'invitation ou de convocation sur le sujet. Comment voulez-vous que je...de quelle manière voulez-vous que je me propose de quelque manière que ce soit dans l'implication et le fonctionnement de ces associations? PNK1

Que ce soit physiquement ou en se faisant représenter, il convient de relever l'attachement des parents à participer aux APEE/PTA. En résumant cependant, force est de constater que les parents, dans leurs pratiques, participent en apportant des contributions financières et matérielles pour le bon fonctionnement de l'école. Qu'ils assistent personnellement aux rencontres ou qu'ils se fassent représenter, qu'ils utilisent les canaux formels ou informels pour avoir les informations susceptibles de les intéresser, force est d'admettre que leurs volontés se heurtent à plusieurs obstacles que nous évoquons dans la section qui suit.

5. DES OBSTACLES À LA PARTICIPATION DES PARENTS

Un des objectifs spécifiques de notre recherche consistait à dégager les obstacles qui entraveraient la participation des parents aux APEE/PTA. Notre étude relève que plusieurs raisons dont le temps, la communication et les multiples responsabilités des parents seraient considérés comme de profonds obstacles à leur participation.

5.1. Le temps, un frein majeur à la participation des parents

D'après les analyses de nos entrevues et presque à l'unanimité, les parents (toutes écoles confondues) pensent que le temps serait un des facteurs qui influencerait sur leur participation. Les raisons évoquées vont des activités professionnelles aux activités personnelles sans oublier celles qui sont liées à leur famille. C'est dans ce sens que ce parent déclare que:

En ce qui me concerne, je ne trouve pas toujours le temps d'assister aux différentes réunions soit parce qu'elles sont programmées lorsque je travaille ou pendant que je suis en

déplacement...c'est assez compliqué de trouver le moment juste pour y assister...les horaires de mon travail ne correspondent pas aux horaires de travail classique...donc, pas évident pour moi d'y assister. PES5

En fait il est très difficile de concilier le temps professionnel...enfin de trouver...de réussir à m'organiser entre mon travail personnel et les réunions qui sont organisées à l'école. Mes horaires vont de...je commence le travail à 7 heures le matin jusqu'à 17 heures, voire 18 heures et parfois plus...PNK7

Soit, en raison d'imprévus qui prennent finalement le dessus sur leur responsabilité de parent auxquels ils ne peuvent malheureusement ne pas faire face.

Ce qui est le plus compliqué c'est le temps en réalité. Il est souvent difficile pour moi d'assister à toutes les réunions par manque de temps et parce qu'on a beaucoup de choses à faire. Parfois vous prenez même la décision d'assister à une réunion, mais à la dernière minute un imprévu fait que vous ne pouvez plus...c'est souvent comme ça quoi...PNL5

L'un des facteurs...le plus important pour moi qui m'empêche de participer est le temps parce que...généralement, on n'en dispose pas assez. Il y a tellement de choses à faire...tellement de préoccupations, donc c'est un peu difficile d'avoir le temps nécessaire pour participer. Sinon, si je suis absent, je ne manque pas de donner mon avis sur l'ordre du jour quand je peux...même auprès des autres parents ou de l'enseignant lorsque je le revois après PNK10

Par rapport à la forme et au ton utilisés pour,

Cela peut arriver...que certains enseignants se comportent comme si nous n'avions que cela à faire...comme si nous étions chez nous, bras croisés dans l'attente de ces invitations...non. Nous avons aussi d'autres prérogatives...et lorsque vous dites que vous ne pouvez pas assister à la réunion parce que la manière à travers laquelle vous avez été contacté ne sied pas avec...n'est pas courtoise, on vous colle l'étiquette de parent rebelle ou qui ne veut pas assister aux

réunions. Moi je trouve cela un peu déplorable mais bon...PES1

Au nombre d'enfants en charge qui nécessitent de la présence en permanence,

Bon, le temps c'est un peu dur parce que nous avons plusieurs enfants et les responsabilités sont énormes...c'est surtout l'organisation de ce temps qui complique la chose. PNL10

Ou simplement par manque de temps

Je ne participe pas toujours parce que je n'ai pas toujours le temps...PNK9

En plus du manque de temps, s'ajoute la communication qui pour certains parents, n'arrange pas les échanges avec l'école et leur participation.

En revanche, c'est le temps qui fait parfois défaut (...) c'est plus le temps et le déficit de communication qui existent dans ces associations qui peuvent m'empêcher de participer comme il se doit. PNK5

Les déclarations de ce parent nous amènent à évoquer le troisième frein qui constituerait pour eux, un des plus gros à leur participation, la communication, mieux son déficit entre l'école et les parents.

5.2. La communication école-famille, pour accéder à l'école

Si le temps constitue pour la majorité des parents un des obstacles majeurs à leur participation, la communication et les informations sont également des éléments qui ne la favorisent pas selon eux. En effet, plusieurs parents estiment que les échanges avec l'école en matière de communication sont loin de leur permettre de comprendre le bien fondé des associations, leur fonctionnement ou encore les actions qui doivent être menées en leur sein. C'est le cas de ce parent qui déclare que:

Chaque établissement scolaire choisit d'inviter les parents quand bon lui semble. Dans certains, vous verrez que cela se passe le jour de la rentrée, deux jours après, voire trois...ça dépend (...) Tout dépend hein...Il faut déjà aussi dire qu'il n'y a pas une tonne de convocations...c'est-à-dire que les

réunions n'ont pas lieu tous les jours. Je dirai peut-être que sur dix réunions, je peux assister à trois. PES2

Pour moi c'est des séances d'informations si vous voulez...il n'y a pas vraiment de débat en tant que tel...on se réunit...déjà il faut voir le nombre de parents qui vient... Le directeur vient nous informer de ce qu'il juge utile. PES1

Pour conclure, ce parent estime que l'école le contacte essentiellement pour des raisons financières, mais qu'en plus les informations sur le sujet ne leur seraient pas communiquées.

Nous parents, ne sommes pas toujours informés sur la manière dont les fonds sont utilisés. On nous sollicite pour les cotisations et après plus rien, vous voyez un peu...il y a un déficit de communication et d'information en réalité. Mais bon...PNK4

La communication apparaît ainsi comme un frein dans la participation des parents si l'on considère que ces derniers l'évoquent comme un élément essentiel à leur participation. Entre l'organisation des rencontres avec les enseignants au sujet des APEE/PTA ou des invitations de l'école de manière générale, les parents semblent ne pas ressentir l'intérêt de l'école à le faire. Loin de se limiter à cet aspect communicationnel, la pluralité des responsabilités parentales viennent plutôt amplifier la situation.

5.3. La pluralité de responsabilités ou la difficulté d'être parent

Au-delà du manque de temps des parents, de l'insuffisance ou de l'absence de communication, les multiples responsabilités des parents apparaissent également comme un des freins à leur participation. À cet effet, la participation des parents se heurte à leurs différentes obligations professionnelles et à leurs responsabilités. Responsabilités souvent niées par les enseignants selon les parents.

Selon eux (les enseignants), les parents sont négligents, ils ne s'occupent pas suffisamment de leurs enfants, ils ne les suivent pas etc. Or, je pense que les parents ont beaucoup de

responsabilités. Ils ne sont peut-être pas tous responsables mais ils sont sur beaucoup de fronts: la maison, le travail, la famille...s'il faut rajouter l'école et toutes les exigences qu'elle comporte...ce n'est pas facile. PES5

Poursuivant,

Les enseignants ont tendance à faire beaucoup d'amalgame...Ils devraient par ailleurs considérer la multitude de tâches auxquelles les parents font face et comprendre qu'ils peuvent parfois être débordés par toutes ces demandes. PES5

Ou encore que:

Le parent n'est pas seulement là à attendre qu'il soit convoqué à l'école...Il a plusieurs autres responsabilités sociales, professionnelles, familiales, associatives et même personnelles...donc il faudrait intégrer tout cela...PNK9

Soit au nombre élevé d'enfants dont ils ont la charge et qui nécessitent de la présence en permanence,

Bon, le temps c'est un peu dur parce que nous avons plusieurs enfants et les responsabilités sont énormes...c'est surtout l'organisation de ce temps qui complique la chose. PNL10

De ce chapitre qui s'achève, nous avons dans un premier temps présenté les portraits des participants à notre étude. Contrairement à nos idées de départ, les résultats révèlent que nos participants, malgré quelques inégalités sociales, vivent cependant dans des conditions économiques relativement stables. Aucun de ces participants n'a moins de vingt-cinq (25) ans et tous les niveaux scolaires y sont représentés. En ce qui concerne les représentations des parents d'élèves interviewés, les résultats montrent que les parents ont des représentations qui leur sont communes. Ils pensent que leur rôle dans les APEE/PTA est d'abord et avant tout un rôle de contributeur en matière de finances. Ils estiment également qu'une place importante leur est accordée dans ces instances. Cependant, à côté de ces représentations qui leur sont collectives, les parents développent par ailleurs d'autres représentations qui leur

sont, cette fois, singulières. Dans la singularité de ces représentations, certains parents s'identifient à des rôles comme celui de la sensibilisation, de la médiation, de l'accompagnement ou encore en soutien aux enseignants à l'école. Toutefois, ils pensent également jouer d'autres rôles sur le plan familial et pensent, dans ce cas, en avoir plusieurs comme assurer le bien-être quotidien des enfants, jouer les répétiteurs ou garantir un encadrement des plus favorables à la bonne éducation de leurs enfants. Dans le cadre de leurs pratiques au sein des APEE/PTA (pour ne pas perdre de vue un de nos objectifs spécifiques), la grande majorité de parents adhèrent et paient les frais d'adhésion aux associations au plus tard le mois qui suit la rentrée scolaire. Pour avoir accès aux informations touchant le mouvement associatif ou pour garder le contact avec l'école, les résultats montrent que le cahier de correspondance est l'outil privilégié des parents à travers lequel les échanges sont effectués avec l'école. Toutefois, ils mettent en place d'autres moyens de communication informels comme les membres de la famille, d'autres parents ou leurs propres enfants. Cependant, les résultats de notre étude rapportent que pour remplir les différents rôles exposés en amont, surtout à l'école au sein des APEE/PTA, les parents se heurtent à des obstacles comme le temps qui constitue un frein majeur à leur participation. L'absence ou l'insuffisance de communication entre l'école et les familles et le grand nombre de leurs responsabilités sont par ailleurs d'autres obstacles qu'ils ont mentionnés.

La description qui a été faite dans ce chapitre a également fait ressortir différents thèmes sur lesquels s'articulent les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA. Nous avons pu dégager à travers ceux-ci, les croyances, les valeurs, les opinions et les attentes sur lesquelles s'appuient les parents d'élèves camerounais pour reconstituer le réel. Ces thèmes et sous-thèmes permettent donc aux parents d'interpréter leur rôle au sein des APEE/PTA. À partir de ces différentes représentations sociales, nous avons pu interpréter leurs positions. Nous allons à présent discuter les principaux résultats obtenus de nos objectifs définis dans le chapitre premier de notre étude. Cette discussion s'appuiera sur les différents

concepts présentés dans le deuxième chapitre afin de répondre à la problématique soulevée qui consiste à dire en quoi les représentations sociales des parents contribueraient en leur participation aux APEE/PTA des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté et interprété les résultats que notre étude a révélés. À titre de rappel, notre travail de recherche vise à identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA du système éducatif camerounais. Une revue de la littérature effectuée nous a permis de formuler la question de recherche qui consiste à savoir comment les parents d'élèves camerounais se représentent leur rôle aux APEE/PTA.

Deux grandes tendances ressortent des résultats de notre étude : Les entrevues semi-dirigées réalisées auprès des parents d'élèves camerounais des écoles sélectionnées montrent qu'ils ont des représentations qui leur sont communes d'une part. Dans cette catégorie de représentations, les parents pensent que leur rôle premier dans les APEE/PTA consiste à l'aide financière qu'ils y apportent et à la place d'élément central qu'ils occupent au sein de ces instances au vu des informations qu'ils reçoivent et de la perception qu'ils ont de l'école. La deuxième tendance d'autre part, montre qu'au-delà de ces représentations qui leur sont communes, chaque parent développe également des représentations qui lui sont propres, c'est-à-dire singulières et particulières. Pour ce cas de figure, ils s'appuient sur leurs expériences personnelles et à leur vécu. L'aspect professionnel constitue aussi un élément sur lequel leurs représentations singulières tirent leurs sources, au vu des différentes approches liées au domaine de leurs compétences qu'ils évoquent.

Le présent chapitre nous amène à discuter des différents résultats obtenus. Cette discussion se fera sur la base des objectifs présentés dans le deuxième chapitre. Vu sous l'angle de la problématisation, il s'agit de savoir en quoi les représentations sociales de parents contribueraient en leur participation aux associations de parents d'élèves et enseignants. Autrement dit, il s'agit de comprendre en quoi les

représentations sociales que les parents ont de leur rôle aux APEE/PTA conditionneraient ou auraient un impact sur leurs pratiques au sein de ces structures. Au vu des résultats présentés, la discussion qui entame ce chapitre s'inscrit non seulement dans le but de répondre à cette question, mais également d'en établir le lien avec les différents concepts présentés dans le chapitre sur le cadre théorique et conceptuel.

La discussion est faite en deux temps. La première est fonction des différents résultats issus des objectifs fixés en première partie. Il s'agit des interprétations que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA à partir des thèmes qui ressortent du matériau fini. Nous évoquons par exemple l'aspect financier ou le fonctionnement des APEE/PTA dans l'ensemble, qui comprend l'adhésion et l'élection des membres, les réunions ou encore des dispositifs d'information mis en place pour. Par la suite, les facteurs qui constituent des obstacles à la participation des parents seront également relevés. Ces différents aspects seront simultanément discutés sur la base des documents officiels énumérés et évoqués en début de notre recherche. Nous essayerons de montrer à la fin de ce premier temps, le lien qui existe entre les représentations sociales des parents et leur participation aux associations de parents d'élèves. Pour finir, le deuxième temps de notre discussion est basé sur une vue globale de la relation école-famille dans le contexte du système éducatif camerounais.

1. SUR L'IDENTIFICATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE PARENTS DE LEUR RÔLE AU SEIN DES APEE/PTA

Les résultats de notre étude nous ont permis d'illustrer deux grandes catégories de représentations sociales développées par les parents. Dans les représentations sociales qui leur sont communes, il ressort que notre échantillon accorde une grande importance à l'apport financier et au soutien matériel et logistique qu'il apporte aux APEE/PTA. Pour ce qui est de leurs représentations singulières, les parents pensent qu'ils occupent plusieurs rôles. Celui-ci peut être lié à leur formation professionnelle, leurs envies et désirs ou simplement sur la base de leur vécu. La section qui suit s'intéresse sur la question des représentations sociales communes aux

parents qui soulève la question de la place du parent dans le système éducatif ainsi que du financement d'une École sensée être gratuite.

1.1 Les représentations sociales communes aux parents ou la question de la place du parent dans le système éducatif et le paradoxe du financement d'une école primaire publique gratuite: Qui paie et que paie-t-on?

Plusieurs étapes ont marqué la naissance et le fonctionnement du système éducatif camerounais. Dans le chapitre premier, nous avons évoqué les différentes crises économiques qui ont eu un impact dans son fonctionnement et le rôle joué par les familles à partir des années 90. La participation des parents aux associations de parents d'élèves s'est souvent résumée aux frais d'adhésion qui étaient obligatoires à l'époque. Sur le plan international, les crises économiques passées mieux résorbées, les années 2000 voient la mise en place de l'EPT avec pour résultante première, la gratuité de l'école primaire pour tous. Sur le plan national, non seulement les différentes crises économiques semblent avoir marqué les esprits des camerounais de l'époque devenus parents aujourd'hui, il apparaît également que l'État semble ne pas avoir réussi à atténuer cette situation, du moins en ce qui concerne le fonctionnement des écoles primaires publiques à plus d'un niveau: que ce soit sur la définition du rôle des parents, de leur place ou encore sur le plan du financement de l'éducation à proprement parlé. Le premier axe de notre discussion s'oriente sur la question de savoir « qui paie » c'est-à-dire, quels sont les différents maillons pris en considération dans le financement et le fonctionnement du système éducatif camerounais en général? Dans le même temps, peut-on ou devrait-on considérer les parents d'élèves comme les seuls maillons de ce financement au niveau de l'école primaire publique? Sinon, qu'en est-il des autres partenaires évoqués? Au-delà de l'interrogation relevant du: « qui paie », le second axe de notre discussion se résume en la question de savoir : « que paie-t-on » quand on sait que l'école primaire publique reste gratuite pour tous. Pour élucider ces différentes interrogations, nous commençons dans un premier temps par discuter de la place (au sens large du terme) du parent dans le système éducatif d'après les textes officiels pour avoir une vue sur le: « qui paie ». Nous verrons

ensuite ce que prévoient les textes (officiels) sur le: « que paie-ton » de manière globale et spécifiquement du point de vue des parents d'autre part.

1.1.1. La place du parent d'élève dans le système éducatif du point de vue des textes officiels

Pour cerner la place du parent dans le système éducatif camerounais, nous nous appuyons d'emblée sur le texte qui fonde l'éducation dans ce pays. Composée de cinq titres, la loi d'orientation (annexe B) de l'éducation du Cameroun constitue à ce jour le socle, mieux le document de référence sur lequel s'inscrivent l'organisation et le fonctionnement de son système éducatif. Dans le cadre de notre étude, nous faisons essentiellement référence aux titres deux et quatre qui évoquent la place des familles et des parents d'élèves dans ce dernier.

Sur le titre deux de cette loi, il est mentionné que L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent ses partenaires, les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées (Article 11). Il apparaît donc que les familles, au même titre que les institutions privées et publiques ainsi que de l'État, participent conjointement à la réalisation des objectifs de l'École et de son fonctionnement. En d'autres termes l'État, organe régulateur, reconnaît les familles et les parents comme acteurs sur ce plan. Cela rejoint la notion d'implication que nous avons soulevée dans le deuxième chapitre (sur le cadre théorique) de notre étude où nous concevons que les familles, en étant sollicitées, voire admises et prises en compte dans le fonctionnement de l'école, sont impliquées et représentent par conséquent un des maillons du système éducatif.

Dans la même lancée, le chapitre un de l'article 32 du titre quatre de la même loi (annexe B) s'intitule de la communauté éducative. Nous nous intéressons à ce titre dans la mesure où cette notion, à plusieurs reprises, a été utilisée par les parents lors des entretiens. Plusieurs fois, les participants à notre étude, les parents d'élèves, nous ont rappelés qu'ils étaient membres de ladite communauté. Que dit le contenu du

texte à propos? La communauté éducative est définie comme l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire. Les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées en sont membres. Du point de vue des textes une fois de plus, les parents d'élèves sont inclus, reconnus et savent qu'ils sont membres de l'École. Seulement, à quel moment sont-ils en mesure de se faire entendre?

La réponse précise que les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation (Article 33). Ce qui revient à dire, si l'on se réfère à notre recherche, que ce sont les représentants des parents (en l'occurrence, les membres du bureau de l'APEE/PTA) qui sont sensés porter haut les voix des autres parents. Ce qui est logique lorsque l'on se réfère au fonctionnement d'un groupe et par défaut à celui d'une association. Car, dans tout fonctionnement de groupe, il existe toujours des personnes qui parlent au nom des autres membres du groupe. Seulement, le problème qui se pose à ce stade s'observe dans la légitimité des représentants des parents d'élèves c'est-à-dire, du point de vue de leur élection. Plusieurs déclarations de parents nous expliquent qu'ils ne savent, ni à quel moment, encore moins comment les représentants (les membres du bureau) et par quels parents ils le sont.

Au terme de cette section, il ressort que les parents, au même titre que les collectivités territoriales et décentralisées et les autres partenaires, sont tous considérés comme œuvrant pour la bonne marche de l'école. Il se trouve cependant que seuls les parents semblent mis sous les projecteurs contrairement aux autres partenaires. Est-ce parce que les termes du partenariat ne sont pas suffisamment clairs pour tous si on devait reprendre les termes de Mérini (2001 et 2002). Par ailleurs, considérer essentiellement les représentants des parents d'élèves aux différentes

instances sans toutefois s'assurer de leur élection préalable ne relèverait-il pas de nombreux dysfonctionnements? À tous égards et pour répondre à notre question à savoir qui paie, nous pensons, au vu de ce qui précède que les parents et les familles paient.

Si la place réservée aux familles (pour le cas de notre recherche), dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique d'éducation au Cameroun est une réalité, qu'en est-il de son financement ou de ses ressources financières? Dit autrement, que paient les familles si nous nous inspirons essentiellement des membres de cette communauté éducative?

1.1.2. Le financement de l'éducation primaire publique d'après les textes officiels: Que paie-t-on?

La suite de la loi d'orientation de l'éducation (Article 12) du même titre (élaboration, mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation) relève que le financement de l'éducation est assuré par: les dotations budgétaires de l'État, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs et toute autre contribution prévue par la loi. Nous ne nous appesantirons plus sur la définition des partenaires éducatifs ici puisque les parents le sont au même titre que les collectivités et autres entreprises privées. Seulement il n'est pas signifié de manière claire que les parents doivent apporter leur financement à l'éducation si l'on part du principe sémantique qui voudrait que le terme « parent d'élèves » ou « famille » soit inscrit comme dans le titre précédent. Or, si l'on considère les parents d'élèves ou les familles comme partenaires de l'éducation, à ce moment, nous admettons que ces derniers soient considérés comme devant également assurer et garantir son financement. Seulement, rien n'est explicite quant au terme de partenariat sur le sujet dans le cadre de la loi d'orientation de l'éducation de 1998. Pour y voir un peu plus clair, nous faisons appel au décret de 2001 sur le fonctionnement des établissements scolaires publics (annexe E). Ce dernier pourrait nous apporter quelques précisions sur la question du: « que paie-t-on » en matière de ressources financières des

structures publiques et plus précisément des écoles primaires dans le système éducatif camerounais.

Le décret de 2001 sur le fonctionnement des établissements scolaires

Bien que l'alinéa deux de l'article 47 du décret de 2001 (annexe E) mentionne que les ressources des établissements scolaires, des deniers publics, comprennent les contributions volontaires des APE/PTA, il n'en demeure pas moins que pour les parents, ces deniers sont loin de relever du volontariat. Cet alinéa relève le caractère volontaire des contributions des parents. Il souligne et signifie en même temps que les parents d'élèves ne sont pas dans l'obligation de contribuer financièrement aux APEE/PTA. Or, tous sans exception, apportent leur participation financière (peu importe le moment) aux APEE/PTA de l'école de leur enfant. Les différents tableaux d'adhésion de parents (présentés dans notre étude) dans ces associations l'attestent. Nous avons qualifié les tableaux d'adhésion, dans la mesure où elle est l'étape qui confère aux parents d'élèves leur statut de membre de l'association à partir du moment où ils versent les frais relatifs à leur adhésion à l'APEE/PTA de l'école de leur enfant. Les parents d'élèves n'ont pas hésité à l'affirmer et à en faire une illustration durant les entretiens :

Pendant que le directeur nous entretient, (...) il nous dit ce qu'il y a lieu de faire avec les fonds que nous avons réunis...les frais d'adhésion que nous avons cotisé pour l'année...bref, ce que les parents ont donné...et ce qu'il faut pour l'école...les choses qui manquent quoi (...).Oui, on les donne pendant l'inscription des enfants...quand on les inscrit...C'est comme ça que ça se passe. PES1

Dans le cadre de l'amélioration des conditions de scolarisation de l'école et de son fonctionnement même, les parents que nous sommes sont souvent appelés moyennant des montants fixés par l'école à participer pour l'achat des bancs par exemple (...). L'argent qu'on donne pour l'adhésion aux APEE nous est demandé une seule fois, en début d'année. PNK3

En définitive, les contributions des parents, volontaires ou pas, font partie des ressources et du financement des écoles primaires. Et nous pouvons considérer dans le cas de figure que les parents contribuent à les financer à travers les frais d'adhésion qui restent cependant différents des frais de scolarité qui ont été supprimés. Nuance qui reste importante à souligner malgré le fait que les parents considèrent l'acte de donner un montant, peu importe le cadre dans lequel et les conditions dans lesquelles cette somme est versée, à partir du moment où ils le font à l'école, signifierait pour eux que l'école ne serait pas gratuite. Malgré le caractère volontaire de ces contributions, certains parents affirment avoir vu l'inscription de leur enfant conditionnée par le versement de ces frais d'adhésion aux associations, ce qui leur fait encore dire qu'ils paient afin que leurs enfants soient admis à l'école.

Ainsi, une mise au point datant de 2004 avait été signée en réponse à un journal de la place par le ministre de l'Éducation de l'époque (annexe M). Celle-ci demandait à tous les chefs d'établissements scolaires de ne pas conditionner l'inscription des élèves dans les classes au versement des frais d'APEE/PTA ou de la présentation de quelque matériel que ce soit. D'après la mise au point, le journal avait intitulé son article ainsi: « APE: bonne figure. Construction de salles de classes, salaires des enseignants vacataires: des réalisations existent dans certains cas ». Cet article ferait allusion, toujours selon la plus haute autorité de l'Éducation de l'époque, à un taux fixé et institué par les autorités en charge de l'Éducation Nationale. Bien auparavant, c'est-à-dire, le 25 septembre 1992, la circulaire n° 28/A/165/ MINEDUC /SG/SAPPS (annexe L) avait aussi été adressée aux délégués provinciaux de l'Éducation Nationale et aux chefs d'établissements scolaires dans le même objectif. Sa teneur rappelait aux chefs d'établissement que, non seulement il ne leur était pas autorisé de fixer le taux de cotisation aux associations de parents d'élèves, mais aussi que les APEE/PTA fonctionnaient en entière autonomie. En d'autres termes, que les cotisations sont fixées en assemblée générale et que celles-ci sont perçues sous l'autorité exclusive du trésorier du bureau exécutif de l'association. Ce qui, une fois de plus, s'avère ne pas être le cas au vu des déclarations des parents. Bien que la

présente circulaire date de 1992 où il existait un seul ministère, le MINEDUC, nous nous interrogeons cependant sur la mise en pratique de cette circulaire et du fonctionnement même des associations à la même période, lorsqu'on sait que le MINEDUB et les autres ministères n'existaient pas encore. Cela signifie-t-il que les contributions étaient obligatoires? De quelle manière l'association s'organisait-elle tout en sachant que ces fonds, malgré le caractère autonome de leur provenance, demeurent des deniers publics à partir du moment où ils sont récoltés dans l'espace public qu'est l'École? Pour tenter de répondre à cette question, retour sur l'arrêté interministériel qui porte organisation des activités post et périscolaires.

L'arrêté interministériel n°242/L/729 de 1979 MINEDUC/MJS portant organisation des activités post et peri-scolaires

L'arrêté interministériel de 1979 (annexe I) est considéré jusqu'à ce jour comme un des textes de base sur lesquels s'appuie l'organisation des activités post et périscolaires sur lesquels le fonctionnement des APE (dénomination de l'époque) et APEE tirent leur source. Dans son article premier et à titre de rappel, les activités post et périscolaires comprennent la coopérative scolaire, l'association des parents d'élèves, l'assurance scolaire, la bibliothèque scolaire, l'éducation scolaire et les colonies de vacances (qui comprennent les camps de vacances et les chantiers de jeunesse). L'article stipule que ces différentes activités sont destinées à faire de tout élève, titulaire ou non d'un diplôme, un agent de développement. Pour marquer un arrêt sur l'élément qui nous intéresse, l'APE est décrite comme « un groupe de parents intéressés qui, dans les intérêts des élèves, s'accordent avec les autorités scolaires et administratives pour promouvoir le bon fonctionnement de l'établissement » (Article 40).

Ses buts qui sont la promotion et la défense des intérêts matériels et culturels de l'établissement; étudier et favoriser la réalisation de toute activité post et périscolaire; de présenter par ses mandataires, les parents d'élèves auprès des autorités scolaires et administratives; de favoriser la mise en place d'un « centre de réflexion pour les parents » (Article 41). L'importance de présenter ces buts s'avère

nécessaire dans un premier temps pour comprendre les objectifs poursuivis par les APE, et dans un deuxième temps pour établir une comparaison avec notre matériau sur le thème du fonctionnement de ces organisations du point de vue des parents. En effet, nous avons également observé que les parents pensent pour la majorité que l'APEE, bien qu'elle vienne en soutien au fonctionnement de l'école serait essentiellement considérée comme une organisation financière ou simplement, comme une « banque ». Car, une fois les cotisations effectuées et leur utilisation présentée, aucun autre objectif n'existerait. Or, le présent arrêté nous montre l'existence de plusieurs autres perspectives relatives à cette structure sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Penchons-nous à présent sur les taux de cotisation payés par les parents si tant est-il qu'il relève d'une de leur préoccupation.

C'est l'article 47 (annexe I) qui nous éclaire sur les taux de cotisation de chaque parent adhérent. Il stipule qu'en rapport avec les besoins de l'établissement, le MINEDUC fixe le taux de cotisation de chaque parent adhérent. Cela répond à nos interrogations soulevées dans la section précédente où nous nous interrogeons sur le caractère obligatoire des cotisations et quels en étaient les montants. Si ce décret constitue le document de base de fonctionnement des APEE, on peut considérer et admettre que certains soient (certainement) encore employés à s'en inspirer dans la mesure où aucun autre texte n'est explicite en la matière et n'aurait encore vu le jour à propos. Il est donc probable que dans les esprits de certaines directions d'école, enseignants et autres membres de la communauté éducative, que cette idée prévale toujours.

Pourtant, ce décret s'inspirait de la loi de 1967 qui régissait aussi la liberté associative à l'époque (remplacée par celle de 1990) et qui s'appuie toujours sur les mêmes principes de liberté d'adhésion d'une part. D'autre part, un des principes fondateurs de cette loi dit que seuls les membres d'une association, constitués en assemblée générale, devraient en principe en fixer les taux d'adhésion comme dans tout fonctionnement de groupe. Ces dispositions s'inscrivent dans les textes, c'est-à-

dire dans la théorie. Que nous disent les faits? Parlant du taux d'adhésion, plusieurs parents nous ont affirmé que:

Ce sont ses membres...en principe qui doivent fixer le montant de la participation de chacun...mais les choses ne se passent pas toujours ainsi parce qu'à la rentrée, on nous informe seulement de la somme que nous devons payer.
PNK7

Ou encore que,

(...) Les parents que nous sommes sont souvent appelés moyennant des montants fixés par l'école à participer pour l'achat des bancs par exemple...PNK3

À cet effet, une lettre circulaire de 1992, adressée aux délégués provinciaux de l'Éducation Nationale et aux chefs d'établissements (annexe L) interdisait déjà l'immixtion des chefs d'établissements scolaires dans la gestion financière des associations de parents d'élèves. À cette époque, les frais d'adhésion étaient obligatoires et un seul ministère, celui de l'Éducation Nationale avait la charge des différents niveaux d'instruction des élèves. Même jusque-là, on s'interroge sur le caractère obligatoire des frais d'adhésion au vu du statut juridique des associations qui n'aura pas pour autant changé dans le fond en raison du caractère volontaire des contributions et des adhésions. On pourrait avancer que les pratiques semblent avoir pris le dessus sur le contenu des textes et sur tous les autres aspects juridiques des lois. Cette circulaire fut suivie en 2004 par une mise au point du Ministre de l'Éducation (annexe M) sur le même sujet qui confirmait que les autorités en charge de l'Éducation Nationale ne fixaient pas les frais d'adhésion dans ces regroupements. Ces différentes interventions des autorités montrent que la situation reste d'actualité à ce jour. Dans la même lancée, une lettre circulaire qui date de 2006 (annexe A1) portant prescription des mesures conservatoires au bon fonctionnement des écoles et des APE revient sur des sanctions portées à quelques directeurs d'école qui n'auraient pas respecté et appliqué la loi. Celle-ci en revanche, arrive au moment où le

MINEDUC a déjà subi son éclatement. Toutes ces situations montrent que les problématiques d'adhésion aux APEE/PTA de manière générale et du paiement des frais qui en découlent, la question de leur obligation et *in fine*, du financement même des écoles primaires restent inscrites dans les pratiques et mériteraient d'être éclaircies.

Pour finir, si les parents occupent une place de choix dans le système éducatif à travers les APEE/PTA, le chef d'établissement et le personnel enseignant en service sont de droit, membres de l'association des parents d'élèves (Article 46). Cependant, tout au long de l'étude, les parents d'élèves semblent ne pas remarquer l'effectivité des actions des enseignants dans ces structures si ce n'est sur le plan de la supervision, de l'initiation des réunions ou encore de leur organisation. Nous reviendrons sur la place des enseignants aux APEE/PTA dans une section plus lointaine. Pour l'instant, que dit le contenu de la loi de 1990 sur la liberté associative? Cet arrêt nous amène à évoquer la question de l'association dans un espace public, plus précisément dans une école primaire publique où nous nous interrogeons sur la question de l'adhésion des membres et de l'intérêt commun.

1.1.3. De la loi sur la liberté associative

Si les parents d'élèves sont considérés comme partenaires de l'éducation, cela signifie qu'ils concourent au financement de l'éducation tel que les textes le prévoient (annexe E). D'après ce texte, tous les partenaires de l'école sont sensés participer à son développement. Or nulle part, il n'est mentionné de manière précise que les parents d'élèves ne sont inclus parmi ces partenaires dans la mesure où le texte qui régit leur implication dans le système éducatif fait référence à la loi sur les libertés associatives de 1990. À partir de celle-ci, nous nous interrogeons sur sa validité dans le cadre d'un partenariat lorsqu'on sait qu'adhérer à une association reste avant tout un acte libre et volontaire et qu'en matière de partenariat cette question ne se poserait pas. Il est donc difficile de mettre en avant ces critères pour les parents qui sont de

fait considérés comme partenaires de l'éducation tout en sachant qu'un texte parallèle leur donne également le choix de faire partie ou non de cette association.

En nous appuyons sur le principe d'adhésion, il apparaît que les parents n'aient pas le choix d'adhérer aux APEE/PTA d'après eux car, ils se considèrent comme membres de la communauté éducative. Ce statut pour eux, leur confèrerait d'office celui de membre de droit (ou de fait?) aux APEE/PTA. Ce qui, paradoxalement, serait contraire au principe prôné par cette loi car, son article premier dit que la liberté d'association est la faculté de créer une association, d'y adhérer ou de ne pas y adhérer. Seulement, sont-ils suffisamment informés là-dessus? Et même au-delà de tous les aspects que nous venons de soulever, une ultime interrogation persiste quant aux frais annuels d'adhésion. Lorsqu'on regarde le fonctionnement des associations et à partir du moment où on en est membre, le paiement de l'adhésion se ferait-il chaque année? Ou alors, puisque nous nous trouvons dans le cadre de l'éducation, l'idée est-elle de considérer chaque rentrée scolaire comme un nouvel exercice mieux, comme un exercice nouveau à tous et à chaque parent d'élève? Nous pensons que l'adhésion à l'association (qui comporte ici l'acceptation d'être reconnu comme parent d'élèves, membre de l'association et les droits d'adhésion relatifs à ce statut) pourrait éventuellement se faire une fois, c'est-à-dire la première fois où le parent inscrit son enfant à l'école et ce, pour toute la durée de sa scolarité dans l'établissement où l'enfant est inscrit. Que l'adhésion se fasse à chaque rentrée scolaire pourrait ne plus effectivement penser que nous soyons toujours dans le cadre associatif lorsqu'on observe le fonctionnement des associations et quand on sait que certaines de ces APEE/PTA ont souvent obtenu des subventions de l'État, si on se réfère essentiellement sur le plan des contributions (annexe B1).

Cette situation s'observe aussi en ce qui concerne les enseignants qui sont également considérés comme membres de droit dans ces regroupements où la question se pose également. Comment peut-on être d'office membre d'une association qui est censée donner la liberté à chacun d'y adhérer? Les différents

adhérents, pour reprendre Weber (1971) dans le fonctionnement d'un groupe, dit que les membres d'une association, voire d'un groupement devraient se former par entente avec des règlements statutaires qui n'auraient de validité que pour ceux qui y entrent librement de leur chef. Or, ni les enseignants, encore moins les parents ne reconnaissent s'être entendus sur quelques statuts que ce soit. Bien que l'intérêt en commun poursuivi par les différentes parties soit la réussite scolaire des enfants, ceux-ci ne se sont, au préalable pas, concertés sur les différents contours relatif au fonctionnement de leur groupe. Ce qui pourrait en partie expliquer, d'après nous, les incompréhensions et différends qu'on y relève, l'intérêt commun n'y étant presque pas perçu de la même manière par les uns et les autres.

Enfin, en nous penchant sur la question des dons et legs, cette même loi mentionne que hormis les associations reconnues d'utilité publique, aucune association déclarée ne peut recevoir ni subventions des personnes publiques, ni dons et legs de personnes privées (Article 11). Sachant que les parents d'élèves constituent des personnes privées, cet article nous interpelle sur les multiples dons (papier, matériel ou savon) qu'ils déclarent faire aux différentes écoles que fréquentent leurs enfants. Or, l'article est clair sur cet aspect qui, comme le précédent, est instauré dans la pratique, contrairement à ce que prévoit la loi. Une fois encore, nous remarquons l'instauration de certaines pratiques qui nous interrogent sur une éventuelle connaissance des textes par les parents d'élèves.

En somme, au même titre que les différents partenaires qui concourent à l'éducation au Cameroun; les parents d'élèves financent l'école à travers les contributions volontaires aux APEE/PTA. En référence aux différents annexes, on peut également affirmer que l'école primaire publique reste gratuite (suppression des frais de scolarité jadis existant) depuis le discours du président en 2000 et de sa mise en application dès la rentrée de septembre de cette année-là. Au vu de ces textes et compte tenu des pratiques des parents, nous allons montrer dans la section qui suit qu'ils n'auraient ni la même compréhension encore moins la même interprétation de ces différentes informations.

1.1.4. Une interprétation socialement partagée de la gratuité de l'école: Des parents « contributeurs » ou des parents « à tout faire »?

De ce qui est dit précédemment, nous aboutissons à l'idée selon laquelle que, si le parent vient en soutien au fonctionnement des écoles, nous pensons qu'il n'en demeure pas la source première de ce fonctionnement. Seulement, compte tenu des résultats que notre étude soulève à propos de l'aide financière qu'ils versent par le biais des frais d'adhésion aux APEE/PTA ou à leur contribution matérielle, ceux-ci se considèrent comme des « parents à tout faire ». Malgré le caractère de ces contributions, nous pouvons penser que le seul fait que les parents donnent ou apportent un montant financier dans l'enceinte de l'école, constitue pour eux un signe qui ne relève plus de la gratuité peu importe son contour (frais d'adhésion et frais de scolarité confondus). Ils feraient donc valoir le pouvoir de leur croyance, où comme le mentionnent Apostolidis *et al.*, (2002), constitue la force à travers laquelle les représentations sociales constituent des réalités. Cette interprétation de leur rôle semble socialement partagée par tous où Moliner (1996), relève à propos que partager avec d'autres une représentation, c'est en partie admettre que l'on est semblable. Ces résultats montrent qu'une grande partie de parents interviewés, de manière directe ou indirecte, pensent que leur rôle consiste d'abord aux différentes contributions financières et matérielles qu'ils versent dans ces regroupements:

Je dirai simplement que mon rôle se résume d'abord aux frais d'adhésion que je paie dans cette association...je ne suis pas sûre de voir mon rôle ailleurs que dans celui-là principalement...de manière secondaire à donner nos avis et opinion lors des débats sans plus, quoi. PNL9

En dehors de la contribution que je donne en début d'année scolaire, je ne suis sollicité en rien d'autre. On ne me demande pas de faire quelque chose d'autre...mon rôle de contributeur en matière de financement ne me dérange pas tant que c'est pour améliorer les conditions de scolarisation des enfants. PNK3

En tant que parent, je me dois d'assister à chaque réunion d'APEE et de participer à la prise de décision au cours de ces

réunions. Je n'oublie pas non plus ma participation financière dans ces associations. PES1

De manière indirecte, les parents d'élèves pensent également apporter leurs compétences ou tout autre savoir-faire dans ces regroupements. Seulement, l'aspect financier prend toujours le dessus ainsi que l'atteste l'exemple suivant:

En ce qui me concerne, je vois mon rôle dans l'APEE de mon enfant comme...Je me vois comme un collaborateur, le relais entre l'enseignant et mon enfant (...) C'est-à-dire que je participe financièrement et matériellement...pourquoi pas, j'apporte mon expertise, je fais des propositions et suggestions. PES2

Des avis des parents, il ressort qu'ils se considèrent avant tout comme les personnes sur lesquelles reposent l'essentiel des apports en matière de financement et de fonctionnement des APEE/PTA. Dans le but de pallier les manquements financiers ou toute autre insuffisance ayant des conséquences sur le fonctionnement de l'école et de la réussite scolaire de leurs enfants, les parents n'hésitent pas à apporter leur soutien à l'institution publique qui les accueille. Raison pour laquelle, nous les qualifions de « parents à tout faire » dans la mesure où, faisant partie des partenaires de l'éducation au même titre que les collectivités tel que nous l'avons relevé plus haut, ils pensent que leurs différents apports, bien que nécessaires à fournir un cadre plus confortable à leurs enfants, seraient parfois les seuls à contribuer au fonctionnement des écoles. Autrement dit, les parents constitueraient-ils les seuls partenaires réels de l'État dans la mission éducative? Sinon, l'intérêt des autres partenaires serait-il sans valeur réelle avérée?

L'APEE situe le parent comme s'il était à la tête de l'école, comme si c'est le parent qui devait tout faire, je dirai. Le rôle du parent y est capital à tous les niveaux pour le bon fonctionnement de l'APEE. PNK4

Si la question du partenariat en éducation reste un domaine complexe et qui ne répond pas nécessairement à notre étude, il se trouve cependant que les parents d'élèves, considérés comme tels ici, développent d'autres représentations qui sont

loin d'être partagées par le groupe mais dont l'impact aurait tout autant son importance dans le fonctionnement des associations de parents d'élèves.

1.2. Les représentations sociales singulières aux parents d'élèves ou la question de leurs différents apports dans le fonctionnement de l'école

Si certains textes officiels sur l'implication des parents dans le système éducatif camerounais les présentent comme membres de la communauté éducative et les considèrent comme concourant à l'élaboration, à la mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation, très peu de précisions, en revanche sont faites quant à leurs prérogatives exactes. Cela s'expliquerait peut-être sur l'absence de texte officiel sur APEE/PTA. Une des conséquences à cette situation pourrait pousser les parents à s'appuyer sur leurs différentes habilités personnelles pour faire valoir leur rôle au sein des APEE/PTA. Mais en raison de l'absence d'un espace de discussion et d'application de la réglementation et de l'idée selon laquelle leurs propositions ne trouveraient pas d'écoute, ils pensent ne pas avoir la possibilité de s'exprimer comme ils le souhaiteraient. Nous le relevons tout au long des entrevues lorsqu'ils déclarent par exemple que:

Je pense que mes idées pour la bonne marche des APEE est avant tout d'un apport considérable parce que si les idées ne sont pas déjà là...si nous n'avons pas une vision vers laquelle nous voulons conduire ces structures, tout ce que nous ferons à côté n'aura pas d'effets. Donc, je pense que mes idées...et surtout leur application sont déjà quelque chose en soi...que je voudrais apporter à cette association. PES5

Aux propositions sur les conditions d'amélioration de l'hygiène des enfants,

Il y a beaucoup de choses pour lesquelles...des choses qu'on aimerait améliorer pour nos enfants comme les conditions d'hygiène à l'école, les cantines bien aménagées pour que les enfants s'alimentent sainement, sans risque d'attraper des maladies...des sanitaires pour se mettre à l'aise, de l'eau et le minimum pour la santé quoi....des choses comme ça, des médicaments pour les premiers soins comme du paracétamol à administrer aux enfants en cas de maux de tête ou de fièvre avant de les transporter à l'hôpital ou en attendant la famille.

Il faudrait que l'enfant trouve au moins le minimum sur place.
PNK6

Ou sur leur formation et compétences personnelles

Je suis de par ma formation juriste...c'est-à-dire que j'ai eu la chance de suivre un cursus universitaire en droit (...) Que les parents aient les mains libres pour faire fonctionner les APEE. J'ajoute qu'il n'est pas toujours facile de faire confiance aux gens qui viennent de l'extérieur parce que l'école c'est d'abord une institution....Tant qu'ils n'auront pas non plus essayé d'autres personnes...pourquoi donc décider de nous associer à l'école si on ne nous fait pas confiance? PNL8

Conscients de la place qui est la leur au sein des APEE sur le plan des finances, plusieurs actions des parents en revanche, s'inscrivent essentiellement dans l'objectif de la réussite scolaire de leurs enfants à travers les idées et les propositions qu'ils aimeraient y apporter. Ainsi, chaque parent à son niveau se sent plus ou moins dans l'obligation de contribuer peu importe la manière, pourvu que son enfant réussisse à l'école. Dans ces représentations sociales qui leur sont propres, les parents aimeraient aller au-delà du rôle qui leur est attribué par l'école, seulement, ils ont du mal à se retrouver dans l'espace qui leur est proposé. C'est dans ce sens que, malgré la volonté, les suggestions et les différents apports (autres que ceux liés au matériel et au frais d'adhésion), ils semblent ne pas recevoir d'écho favorable. Néanmoins, un seul objectif les maintient dans ces structures: le désir de voir leurs enfants réussir à l'école et celui de se rendre utile.

1.2.1. Du désir de la réussite scolaire des enfants...au désir d'utilité des parents

Au-delà des représentations sociales communes aux parents que nous avons relevées à travers leurs participations financières et matérielles, les parents d'élèves s'estiment avenants sur d'autres apports différents au sein des APEE. Ainsi, les parents pensent que leur rôle primordial, bien que fondamental, ne répondrait pas nécessairement à leurs attentes. Pour ce faire, ils se réfugient finalement sur la réussite de leurs enfants parce qu'ils pensent ne pas apporter grand-chose en dehors de leurs frais d'adhésion aux APEE. Ainsi, voir leurs enfants réussir serait finalement

une des sources premières de leurs motivations à participer aux APEE peu importe les différents contours qu'elles prendraient. Pour cela, ils se disent prêts à faire les sacrifices nécessaires. Sacrifices sur le plan personnel, au plan professionnel en passant par le plan de leurs compétences avec pour unique objectif, la réussite scolaire de leurs enfants. Les parents sont finalement dans un désir d'utilité où d'après leur disponibilité, ils consentiraient à apporter un peu plus que les moyens financiers à l'école. D'où leur proposition dans les différents domaines de compétences, qui en fonction de leurs formations, qui par rapport à leurs savoir-faire et d'autres, d'après leurs ressentis. Cependant, l'École semble rester à distance des différentes propositions qu'ils peuvent faire, d'où leur sentiment d'être des parents « figurants » ou des « parents à ne rien faire ».

1.2.2. Des parents « figurants » ou des « parents à ne rien faire »

Malgré les propositions sur leurs compétences ou leurs disponibilités, les parents estiment et pensent que leur rôle reste un rôle de figuration dans le fonctionnement des APEE/PTA. Pour eux, une fois que les cotisations sont payées, ils disent ne plus servir à grand-chose. Plusieurs parents l'ont déclaré lorsqu'ils relèvent que:

En dehors de la contribution que je donne en début d'année scolaire, je ne suis sollicité en rien d'autre. On ne me demande pas de faire quelque chose d'autre. PNK3

Pour parler simplement, je dirai que c'est un rôle de figuration (...). On nous dit que nous faisons partie de la communauté éducative....mais dans quel sens? Avons-nous réellement les moyens de notre politique? Je ne pense pas. Nous sommes souvent appelés au secours lorsqu'il y a un besoin financier mais après...on n'existe plus en réalité. PNL8

Les parents estiment ne pas être conviés sur le registre qui concerne le fonctionnement à proprement parler des associations de parents d'élèves et enseignants. Pourtant, ils sont prêts chacun en fonction de son savoir-faire, à apporter leur pierre à la construction de l'édifice scolaire. Malheureusement pour eux, l'école semble sourde à propos. Cette observation nous amène donc à penser que les parents se qualifient de « figurants » ou des « parents à ne rien faire » en ce qui concerne le fonctionnement à proprement parlé des APEE/PTA. Cette interprétation de leur rôle revient une fois de plus sur le modèle théorique de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b) sur les invitations générales de l'école. Les parents ont le sentiment que l'École ne les invite pas assez et les impliquent pas suffisamment. Or l'École de son côté, avec la création des APEE/PTA pense avoir déjà créé un espace adéquat pour les recevoir et leur donner la liberté de s'exprimer.

Au-delà de cet espace spécifique sur les APEE, on peut également évoquer les fêtes de fin d'année scolaire organisées dans les écoles où parents et enseignants (peu importe le temps relativement court) sans oublier les élèves, se rencontrent dans la convivialité. Cet espace, bien que festif, en constitue un dans lesquels ils pourraient échanger librement sur les côtés positifs et moins positifs de la scolarité des enfants. Une fois encore, le temps n'est pas toujours au rendez-vous mais cela dénote tout de même qu'il y a des actions qui sont mises en place pour rapprocher les différentes parties dans l'objectif d'un « intérêt commun ».

Partant de la notion de « l'intérêt commun » développée par De Tocqueville et reprise par Blanchet et Trognon (1994) sur le fonctionnement d'un groupe, on est amené à se poser la question de savoir si l'« intérêt en commun » s'est transformé en « l'intérêt commun » dans le cadre des APEE/PTA. Ce qui ne semble pas de l'avis des parents dans la mesure où ils pensent jouer un rôle de figuration, un rôle qui ne semble pas les considérer comme appartenant véritablement au groupe dans la mesure où le dit groupe a été non seulement institué, et, qu'il est par ailleurs coordonné et administré par des personnes « différentes » d'elles à savoir les enseignants qu'ils

considèrent comme des membres non « conformes » pour reprendre l'expression de Blanchet et Trognon (1994).

Ceci dit et sur les principes associatifs, l'intérêt commun ici serait la défense de la cause éducative des enfants si l'on se base sur le deuxième article de la loi sur les libertés associatives camerounaise. Il relève que l'association est la convention par laquelle plusieurs personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices. Partis sur ce constat, l'école, mieux les APEE/PTA gagneraient à mettre à profit les différentes connaissances ou activités prônées par les parents si tant est que celles-ci servent l'intérêt des élèves.

En nous appuyant enfin sur le niveau un du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler, (2005*b*), en ce qui concerne cette section, il ressort du construit sur les contextes de vie que les motivations de participation des parents proviendraient par ailleurs de leurs connaissances et habiletés sur un sujet donné. Ce qui rejoint notre argumentaire à savoir que si ces connaissances mises en avant par les parents étaient valorisées et considérées par les enseignants ou l'État, celles-ci amèneraient certainement les parents à plus de participation aux APEE/PTA au-delà de leurs contributions financières qui ne sont pas non plus à négliger.

« Si l'histoire montre qu'action associative et action publique ne peuvent être indépendantes l'une de l'autre, elle aide aussi à mesurer toute la difficulté de leur articulation » (Laville, 2001, p .140). Ces différentes interprétations des parents sur leurs représentations sociales en ce qui concerne les rôles qu'ils pensent jouer au sein et en lien aux APEE/PTA, mais qui manifestement ne trouvent pas l'assentiment des enseignants pourraient tirer leur source des différentes controverses sur la place qui est conférée aux enseignants dans ces structures.

1.3. Et les enseignants dans l'histoire? Ou la question des APE vs APEE

Parler des enseignants (auxquels nous associerons les directions d'école puisqu'elles sont d'abord enseignantes avant d'occuper les fonctions de direction)

dans les APEE/PTA au Cameroun relève d'une spécificité unique en matière d'études sur les associations de parents d'élèves en éducation. Que ce soit sur le plan du fonctionnement ou de la structure même de ces organismes, cette particularité amène à relever plusieurs contradictions. Il est cependant utile de reconnaître que dans le fonctionnement des associations de parents d'élèves et enseignants en général, les enseignants jouent le rôle de superviseur comme le rapportent les interventions des participants. Ce qui reste flou en revanche est le fait qu'avant les APEE/PTA, on parlait des APE comme le montrent la plupart des documents consultés. D'où sort cette spécificité dans le système éducatif camerounais où la notion d'APEE apparaît? L'objectif de cette section ne consiste pas à ressortir les raisons pour lesquelles dans le système éducatif, on est passé d'APE à APEE. Notre ambition consiste simplement à exposer en quoi et comment l'utilisation de l'un ou l'autre terme (ou des deux, de manière simultanée) pourrait éventuellement contribuer à développer certaines représentations sociales chez les parents d'élèves et orienter leurs conduites et pratiques au sein des APEE/PTA.

1.3.1. Au commencement étaient les APE

Dans le décret de 1979 sur les APPS, on parle de l'APE qui, nous ne reviendrons pas dessus, concerne l'association tenue essentiellement par les parents d'élèves. À l'époque où le MINEDUC fixait les frais d'adhésion aux APE, les enseignants avaient pour rôle principal la coordination au vu de leur statut dans la mesure où ils incarnent l'autorité en charge de l'éducation. Tout semblait clair dans les esprits des parents jusqu'au jour où, de manière officielle, les APE devinrent APEE. Nos recherches ne nous ont malheureusement pas permis d'avoir le texte qui officialise l'utilisation de ce terme. Néanmoins et à titre de rappel, cette situation semble ne pas préciser l'opinion des parents en ce qui concerne leur place au sein des APEE.

1.3.2. De l'ambivalence de la place des enseignants aux APEE

Naquirent les APEE/PTA où de manière officielle, les enseignants sont considérés au même titre que les parents, comme membres de droit. Une des questions qui revient consiste à savoir s'il est possible de coordonner sans s'immiscer dans la gestion (administrative ou financière) liée au fonctionnement de l'association? Autrement dit, les enseignants, au vu de l'autorité qu'ils incarnent, sont-ils en mesure de garder la distance nécessaire malgré le fait qu'ils soient considérés au même titre que les parents comme membres de droit des APEE/PTA? Leur position semble aussi complexe que celle des parents en ce sens qu'ils sont sensés asseoir l'autorité tout en leur retirant cette même autorité. Il est difficile de comprendre qu'une personne soit considérée membre de droit d'une association et en même temps qu'il lui soit interdit de faire usage de ce droit.

Si tel est le cas, et pour continuer dans les interrogations des parents, à quel moment versent-ils les frais d'adhésion si ceux-ci existent pour eux? À quel moment adhèrent-ils par exemple malgré le fait qu'ils soient au même titre que les parents d'élèves considérés comme membres de droit de cette association?

C'est compliqué quand même...je ne sais pas. Mais à ma connaissance, je n'ai jamais entendu dire que les enseignants cotisaient...je pense qu'ils sont plus là pour la supervision, pour encadrer les parents puisque c'est des actions initiées par l'État...et comme l'État ne peut pas nous laisser faire comme on veut dans ses locaux et par rapport à ses idées, il nous colle les enseignants sur le dos....et nous les transportons partout où on va. C'est comme ça que moi je vois ça. PES4

Je ne sais pas à quel niveau les enseignants interviennent...mais je pense qu'ils peuvent aussi faire partie du bureau...c'est un peu compliqué parce que je ne peux pas parler avec précisions du fonctionnement proprement dit (de l'APEE/PTA). PNK5

Aucune idée, vraiment...aucune idée. Mais je pense que c'est un réel souci parce que je ne sais pas s'ils sont seulement membre de fait et qu'ils sont épargnés de payer les frais

d'adhésion...je ne sais vraiment pas pour ce qui les concerne.
PNL8

Parce que mélanger les parents et les enseignants...et les directeurs...vous-mêmes vous ne voyez pas que c'est flou ? Je veux bien qu'on me dise qu'ils sont là pour coordonner...mais qu'ils coordonnent seulement, qu'ils nous laissent faire. Nous ne sommes pas des enfants quand même!
PES1

Des préoccupations qui restent sans réponses pour les parents qui pensent néanmoins que les enseignants joueraient un rôle important en raison de leur statut de représentant de l'institution publique quand il est dit qu'ils sont au centre de la relation entre l'école et la famille (Dom et Verhoeven, 2006; Knopf et Swick, 2007). Parfois divergents et opposés, les rôles respectifs des parents poursuivent cependant un même objectif, celui de la réussite scolaire des enfants. Pour revenir au rôle des parents et à leur participation dans les APEE/PTA, nous nous intéressons aux obstacles qui pourraient entraver leur participation dans ces structures.

2. SUR LES PRATIQUES DE PARTICIPATION PARENTALES AUX APEE/PTA ET LEURS OBSTACLES

Nous optons dans cette section, de discuter sur les pratiques et les facteurs qui constitueraient des freins à la participation des parents dans la mesure où nous pensons que les deux entités restent liées. En effet, les pratiques des parents, comme nous le soulignons, relèvent pour la plupart des participants à notre étude de leur désir de voir leurs enfants réussir. Seulement, le temps du côté des parents et la communication provenant des enseignants ou de l'école, constituent les premiers obstacles à cette participation aux APEE/PTA. En revanche, le facteur finances ne sera pas évoqué dans la mesure où, bien qu'ayant fait partie des suggestions dans notre guide d'entrevue, il s'est avéré comme ne constituant pas un obstacle à la participation des parents.

2.1. Le facteur temps dans la participation des parents

S'il est un terme qui fait l'unanimité tout au long des entrevues en ce qui concerne les obstacles à la participation des parents, il s'agit bien du temps et de la question de son utilisation par les parents. Nous considérerons dans cette section, un premier temps que nous intitulerons le temps des parents et celui que nous appellerons le temps des enseignants dans une seconde partie. En analysant ce terme, nous nous sommes aperçus durant notre étude qu'il n'avait pas la même portée pour les parents et les enseignants. Bien que notre étude ne se soit pas intéressée à donner la parole aux enseignants, il ressort tout de même de nos résultats que les parents évoquent parfois cette absence de temps en liaison avec l'interprétation que les enseignants en font au niveau des pratiques parentales. Dans la mesure où ce temps, qui échappe aux parents d'élèves, ne semble pas avoir la même signification pour les enseignants pour ce qui est de la participation des parents aux APEE/PTA.

2.1.1. Le temps des parents ou l'absence d'opportunités et de disponibilités

Le niveau un de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997, 2005b) comme nous l'annoncions déjà dans notre cadre conceptuel, revient dans cette section pour montrer que le construit relatif aux contextes de vie qui regorge les facteurs temps et celui de l'énergie y trouvent tout leur fondement. Le temps que les parents évoquent est en lien à leur quotidien de manière générale. Ce temps englobe celui qu'ils accordent à leurs enfants, à leur métier pour ceux qui sont en situation d'emploi, à leur famille de manière globale ou à d'autres activités parallèles.

Ainsi, les parents disent utiliser la majeure partie de leur temps dans le suivi scolaire de leurs enfants à la maison en premier lieu. En effet, ils pensent qu'une fois de retour à la maison, les attendent de nouvelles occupations comme le suivi scolaire ou le bien-être et la santé de leurs enfants surtout lorsque ceux-ci appartiennent à une famille nombreuse.

Outre ces responsabilités sur le plan de la famille, les parents émettent également l'idée selon laquelle leurs occupations professionnelles auraient de l'ascendance sur leur organisation temporelle. Pour ceux qui sont en situation d'emploi pour ne pas nous répéter, les réunions et rencontres des APEE/PTA ne correspondraient pas avec leur emploi du temps. Ceux qui travaillent dans le secteur public par exemple, la journée de travail commence à 7h30 et finit à 15h30. Dans l'intervalle, les réunions ne sont pas programmées puisque cet aspect est pris en compte. Sauf que ces dernières le sont généralement après 16 heures, heure qui correspond selon les enseignants à une disponibilité de ces derniers. Or, il s'avère que c'est l'heure à laquelle il faut également penser à chercher les enfants à l'école et à s'en occuper lorsque les parents n'ont pas la possibilité de les faire garder par un voisin, un membre de la famille ou un proche. Le scénario est quasiment identique pour ceux qui exercent dans le privé en raison de leur journée de travail qui elle ne s'arrête pas à 16heures, mais plutôt à partir de 18 heures. Dans ce contexte, les enseignants ne peuvent pas ou alors n'ont pas non plus la possibilité d'aller au-delà de ce créneau horaire au vu de la législation en matière du code du travail en vigueur au Cameroun.

En dehors de ces aspects liés à leur profession, les parents déclarent également avoir d'autres responsabilités familiales (au sens large du terme) et même associatives qui ne leur donnent pas toujours l'opportunité et les disponibilités nécessaires d'être présents partout où ils sont sollicités. Pour toutes ces raisons, il leur est difficile d'accorder à nouveau, mieux de trouver du temps supplémentaire pour se rendre à l'école lors des activités organisées dans le cadre des APEE/PTA. Ce qui semble ne pas être de l'avis des enseignants et des directions d'école.

2.1.2. Le temps des enseignants ou la démission des parents

Pour les enseignants en revanche, l'usage du temps dont parlent les parents ne relèverait pas toujours d'une absence de disponibilités ou d'opportunités. De leur avis, les parents relègueraient les activités des APEE/PTA en particulier et de l'école

en général au second plan. Pour exemple, pendant la cueillette des données, le directeur de la troisième école nous avait autorisés, dans le but de rencontrer le maximum de parents, à assister à une réunion qu'il organisait en vue de la préparation de la fête nationale de la jeunesse. Plus de deux heures, voire trois heures après le début de l'heure à laquelle la réunion devait débiter, nous comptons un peu moins d'une dizaine de parents pour une école qui compte environ 500 parents d'élèves. Et c'est en ces termes qu'il s'exclamait en arpentant la salle dans laquelle nous nous trouvions: « Voilà donc les parents d'élèves, vous les invitez ils ne viennent pas! ». Cet exemple montre qu'il arrive souvent que les parents attendus à l'école, ne se présentent pas. Pour les enseignants, cette absence se traduirait plutôt par une démission des responsabilités parentales dans la mesure où très peu nombreux sont ceux qui assistent aux réunions et assemblées auxquels ils sont conviés selon les enseignants. Seuls quelques parents manifesteraient la volonté de se présenter de manière spontanée à l'école pour une question donnée.

En réponse à ces différentes affirmations de la part des enseignants, les parents trouveraient également que la communication insuffisante ou absente, serait en partie une des raisons à leurs assertions.

2.2. Le facteur communication et l'actualisation des outils

Plusieurs auteurs (Fan et Chen, 2001; Epstein 1991, 1995 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Christenson *et al.*, 1992) reconnaissent que la communication (quel que soit la forme et ses aspects) entre l'école et les familles est essentielle dans la relation école-famille. Toujours en référence au niveau un du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler, le construit sur les invitations qui englobe les invitations générales de l'école et les invitations spécifiques nous permet de dire que le facteur communication dans la participation des parents aux APEE/PTA se classe dans ce dernier. Si les parents reconnaissent que l'école les invite difficilement (d'après les parents, c'est plus de l'ordre des cotisations associatives) ou alors qu'ils ne ressentent pas l'intérêt pour elle de le faire, nous considérons dans cette optique

que la communication entre l'école et la famille constitue un autre obstacle à la participation des parents. Ainsi, les parents pensent qu'il est du devoir de l'école de les inviter en allant les chercher si possible à travers la mise en place d'activités afin de les amener à être réguliers à l'école. Non pas de les solliciter uniquement pour les convocations en lien à l'insuffisance du travail de leur enfant ou pour des questions d'ordre disciplinaires, mais de les inviter pour les féliciter dans le cas des résultats satisfaisants par exemple. Pour eux, parler de convocation aurait une consonance négative, c'est-à-dire que cela relèverait d'un ordre ou d'une injonction, contrairement à une invitation qui serait plutôt du registre du désir et du souhait. En somme, instaurer un climat de confiance et de respect pour une meilleure communication comme le soulignent Clarke *et al.*, 2010.

Un autre aspect qui est revenu de la part des parents consiste au fait qu'ils pensent ne pas être inclus dans le processus de décision relatif aux APEE/PTA. En effet, les parents manifestent le désir de voir leur voix « écoutée » dans les propositions qu'ils émettent et surtout dans leur mise en application. Ils ont par ailleurs le sentiment qu'il leur est servi un modèle, mieux un package prêt à être utilisé dans le cadre de ces associations. C'est-à-dire qu'une fois que leur contribution financière et matérielle est apportée, ils ne serviraient plus à rien.

Enfin et sur les questions d'ordre pratique, il nous est apparu nécessaire de relever l'absence d'outils de communication dans les écoles dans lesquelles notre étude a été réalisée. Les tableaux d'affichage par exemple ou encore, lorsque ceux-ci existaient, aucune information n'y était inscrite. Nous nous demandons alors si ces outils, dits classiques auraient toujours leur place dans l'environnement éducatif. D'autre part, nous pensons notamment à d'autres outils actuels comme internet ou le téléphone portable dont disposent presque tous les parents. Des expériences ont été menées dans certains pays comme l'Espagne où des plates-formes ont été créées dans les écoles afin que les parents fassent part de leurs suggestions et propositions pour ce qui est d'internet (Garreta Bochaca, 2010). Or, dans le contexte camerounais, cet outil, de plus en plus utilisé par un grand nombre de la population il faut le relever,

n'est pas non plus à la portée de tous en raison des coûts élevés du matériel (ordinateurs) et de connexion. Bien que les parents continuent à utiliser le cahier de correspondance comme le moyen le plus fiable dans les échanges entre l'école et les familles, le téléphone portable conviendrait par exemple à une communication efficace, rapide et directe entre les deux institutions. Les parents seraient par exemple contactés par des sms de rappels d'invitation ou des appels téléphoniques tout simplement.

3. LIEN ENTRE LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE PARENTS ET LEUR PARTICIPATION AUX APEE/PTA

Même si l'on peut admettre que les pratiques parentales des parents dans leur participation aux APEE/PTA comportent des freins comme l'insuffisance de temps, le très peu de communication entre l'école et les familles ou encore le nombre élevé de leurs responsabilités, il ne va pas sans dire non plus que ces derniers ne participent pas comme ils l'entendent. En effet, pour la grande majorité de parents, la réussite scolaire de leur enfant n'aurait pas de « prix » quelques soient les circonstances. Qu'ils assistent ou non aux réunions, qu'ils se sentent invités à l'école par les enseignants ou qu'ils soient en situation de précarité, de chômage ou d'emploi, les participants à notre étude pensent que c'est presque un devoir moral de contribuer financièrement à la scolarité de leur progéniture.

3.1. Les pratiques de parents aux APEE/PTA ou la cohabitation de deux types de représentations sociales

Sur les représentations communes développées par les parents qui concernent leurs apports en finance et en matériel aux APEE/PTA, on pourrait penser qu'ils s'abstiendraient de participer dans ce mouvement associatif qui ne correspondrait pas à leurs attentes et ne respecterait pas non plus ses principes de base. Pour comprendre la position des parents de continuer à participer, nous nous appuyons sur les fonctions soulevées dans la théorie des représentations sociales Jodelet (1989), pour tenter d'expliquer leur position à participer. Avant d'évoquer les fonctions des représentations sociales, rappelons à propos leurs caractéristiques et leurs structures.

Dans les caractéristiques et les structures des représentations sociales (section 4.5), nous avons dit qu'elles sont fabriquées pour nous permettre de nous ajuster, de nous conduire, de maîtriser, d'identifier ou de résoudre les problèmes du monde qui nous entoure (Jodelet, 1989).

Les représentations sociales permettent de comprendre et d'expliquer la réalité (fonction de savoir). Pour participer, les parents s'expliquent en ces termes:

L'APEE en tant qu' association permise par le gouvernement camerounais entre les parents d'élèves et enseignants fonctionne comme une aide que les parents apportent à l'État pour améliorer son système éducatif. PES1

Pour ce qui est de ces associations qui regroupent spécifiquement les parents d'élèves et les enseignants dans une école, son but est de venir en aide à l'État qui ne peut faire tout seul. Cette aide s'articule dans le domaine de l'éducation, des infrastructures scolaires et sanitaires, de la réfection et de la fabrication des tables-bancs...PNK7

Les représentations sociales permettent la définition identitaire tout en sauvegardant la spécificité du groupe (fonction identitaire). Parler en tant que parent, c'est utiliser la première personne du pluriel, c'est parler en terme du « nous »: « On nous dit que...»; « Nous sommes appelés à participer...»; « Si l'établissement nous contacte...»; « Le directeur nous rappelle aussi qu'il y a des choses à faire...»; Ou simplement, « nous les parents...». À côté de cette identité,

Elles permettent l'orientation du groupe qui guide les comportements et les pratiques, (fonction d'orientation). Durant les entrevues, certains parents ont fait remarquer qu'ils participaient financièrement parce qu'ils voyaient d'autres parents le faire. En d'autres termes, parce qu'un parent a payé, les autres le font sans toutefois chercher à comprendre pourquoi. Le plus important pour eux étant la cohérence avec le groupe.

Et enfin,

Les représentations sociales ont des fonctions justificatrices qui permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements (fonction de justification).

Je pense que le facteur argent ne pose pas véritablement problème parce que...quel que soit ce qu'on peut demander à un parent de faire pour son enfant, j'entends bien ce qui est en sa possibilité et ses moyens...si à la clé il y a la réussite scolaire...il va se sacrifier, il va le faire...donc pour moi je suis prête à déboursier autant d'argent qu'on me demandera pourvu que mes enfants réussissent à l'école. PNL1

Comme pour tout le monde, des impossibilités peuvent arriver dans la vie courante. Pour moi, il est hors de question que je ne contribue pas pour mes enfants. Je veux dire que je trouverai toujours des moyens pour que ma contribution arrive à l'association parce que je pense que c'est d'abord dans l'intérêt de mes enfants que je le fais. PES2

Mon rôle de contributeur en matière de financement ne me dérange pas tant que c'est pour améliorer les conditions de scolarisation des enfants. Pour moi ce rôle-là est capital et je le respecte. PNK3

De ce point de vue, les parents développent des pratiques qui ont un lien avec leurs représentations sociales. En d'autres termes, puisqu'ils ont le sentiment que l'école attend d'eux qu'ils apportent le nécessaire à son fonctionnement, ils le font malgré les obstacles, les circonstances et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. On peut donc dire que les représentations sociales leur permettent de se conduire ou de maîtriser le monde qui les entoure. Dans cette optique, leurs pratiques sont conséquentes vis-à-vis de ces représentations sociales. De celles-ci, naissent ainsi des pratiques qui contribuent d'une certaine manière, à les entretenir.

3.1.1. L'allant de soi ou conformisme

Nous venons de le dire, les représentations sociales peuvent également contribuer à des mécanismes qui favorisent certains comportements et attitudes.

Puisque les parents sont prêts à participer, certains ne se posent pas ou plus la question du pourquoi de cette participation, si on considère toujours qu'elle se résume pour eux en l'adhésion ou/et au paiement des frais à l'APEE/PTA. L'explication donnée aux parents en début d'année scolaire étant qu'il y aurait des carences en matériel dû aux délais d'approvisionnement, à la fabrication des tables-bancs ou encore pour, le paiement des salaires des enseignants vacataires. Malgré la redondance des informations qu'on leur fournit à propos comme le renouvellement du matériel à chaque rentrée scolaire et tout ce qui va avec le fonctionnement de tout le système éducatif. Les parents d'élèves eux-mêmes n'hésitent pas à le souligner:

Il est un fait cependant et qui est assez curieux, c'est que chaque année, c'est les mêmes choses aussi...je veux bien qu'on me dise aussi qu'il faut des nouveaux cahiers de préparation, du matériel didactique etc. mais on en achète chaque année...bref, ce n'était qu'une parenthèse...PNK7

En plus, c'est un mode de fonctionnement qui existe depuis longtemps, nous avons trouvé que les choses marchaient comme ça, elles ont été faites comme ça et on les accepte aussi et voilà. PNK7

Du point de vue du fonctionnement du système, Barthes (1975) relève que les parents sont dans un système qui les considère avant tout comme individus et non comme membres de l'APEE/PTA. Pour preuve, ils disent ne pas être associés ni au projet d'École, encore moins à la réflexion sur son fonctionnement. Ils seraient victimes en quelque sorte d'un système qui ne les reconnaît pas en totalité. Barthes pense donc que le silence des parents, mieux l'acceptation de ce système qui se traduit par un certain conformisme contribuerait à l'alimenter. Raison pour laquelle il propose une sortie des évidences qui rejoindrait alors un des principes associatifs qui consiste à sortir de l'obscurantisme tel que l'ont prôné les penseurs de l'époque dans ses origines, c'est-à-dire, « (...) à se servir de son intelligence sans être dirigé par autrui et d'avoir du courage nécessaire pour user de son esprit » (Berger et Mutuale, 2012, p. 227). Et pour reprendre Barthes, (1975) : « la vraie violence, c'est celle du

cela va de soi : ce qui est évident est violent même si cette évidence est représentée doucement, libéralement, démocratiquement (...) le naturel est en somme le dernier des outrages » (Barthes, 1975, p. 101). En conséquence, la libération de la parole serait une avancée dans la vie de l'école et non dans sa survie si les parents sont véritablement associés et plutôt informés à travers les APEE/PTA. Indépendamment de leur volonté, et en nous appuyant sur le processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler, (2005), nous nous posons la question de savoir pourquoi les parents d'élèves camerounais participent? Dit autrement quelles sont les motivations qui les amènent à contribuer aux APEE/PTA malgré le sentiment qu'ils développent, c'est-à-dire d'être des parents « à tout faire » et des « parents à ne rien faire? ». En plus du système dans lequel ils se trouvent, nous pourrions également mettre en lumière la question de l'autorité telle que le prônent Hess, Mutuale et Weigand, (2013) entre les enseignants et les parents d'élèves.

D'un autre côté en revanche, les parents aimeraient aller au-delà de ce qui semble s'imposer à eux. Raison pour laquelle ils développent d'autres représentations sociales qui ne leur sont pas communes. Les parents pensent qu'un autre rôle, celui qu'ils estiment être à même de leur permettre de mieux s'exprimer dans les APEE/PTA ne leur est malheureusement pas octroyé. Or, ce sont des rôles à travers lesquels ils ont le sentiment d'apporter un plus à la bonne marche des APEE/PTA et à la réussite des enfants tout entière. Paradoxalement, ces représentations sociales singulières aux parents n'auraient aucun lien direct avec leur participation aux APEE/PTA, si l'on considère leur contribution financière primordiale au sein de ces regroupements. En d'autres termes, bien que les parents pensent que leur rôle ne se limite pas seulement à payer les frais d'adhésion, frais qui consistent à faire fonctionner les APEE/PTA dans l'achat du matériel pédagogique, didactique et structurel, ils relèvent néanmoins que ce dernier représente un des rôles premiers qui leur est attribué. Toutefois, ces représentations de parents « à tout faire » sont loin d'être un frein à leur participation au sein des APEE/PTA dans la mesure où, malgré

ces représentations, ils participent en payant les frais d'adhésion à chaque rentrée scolaire malgré le caractère libre et volontaire de l'adhésion.

3.1.2. Le confort et la réussite des élèves: une des motivations parentales

Même si la présence des parents aux réunions constitue un des premiers freins à leur participation en raison du manque de temps, de l'absence d'organisation ou par rapport à leurs multiples responsabilités, il n'en demeure pas moins que pour le confort et la réussite de leurs enfants, ils feraient tout le nécessaire même par délégation. Si les représentations sociales des parents sont en adéquation avec leurs pratiques, la raison première avancée par les parents est de voir leurs enfants réussir sur le plan de la scolarité. Pour cette raison, ils pensent que cela résulte d'un impératif catégorique que de donner ces frais.

Cet état de fait nous amène alors à nous interroger sur la fréquence de paiement desdits frais d'adhésion (chaque année pour les parents qu'ils soient nouveaux ou anciens parents d'élèves) et sur les contributeurs (parents essentiellement) alors que les APEE/PTA concernent également les enseignants. Au final, la question est de savoir si les APEE/PTA seraient essentiellement réduites au paiement des frais d'adhésion.

3.2. Le paiement des frais d'adhésion aux APEE/PTA: objectif unique?

On pourrait penser tout au long de notre recherche qu'un des objectifs des APEE/PTA, sinon le plus important selon les parents serait le paiement des frais d'adhésion au sein de ces structures, au vu de leurs déclarations. Or, au-delà de promouvoir et de défendre les intérêts matériels et culturels de l'établissement, l'association a également pour but de favoriser la mise en place d'un centre de réflexion pour les parents (article 41 du décret de 1979). Ce point rejoint les deux autres qui suggèrent que l'APEE/PTA a également pour but d'étudier et de favoriser la réalisation de toute activité post et périscolaire et de présenter par ses mandataires, les parents d'élèves auprès des autorités scolaires et administratives. Ce qui reste

aussi frappant dans notre travail est qu'aucun parent ne semble être au courant de ces différents aspects qui font également partie des objectifs de ces associations. Pour revenir au Centre de réflexion créé au sein des APEE/PTA, il est mentionné que celui-ci constitue un moyen de formation et d'information sur les problèmes relatifs à l'éducation (Article 43). Et que, parallèlement, il appartient au chef d'établissement de programmer avec les parents d'élèves, des causeries éducatives sur les thèmes de l'éducation et des problèmes scolaires, l'éducation sanitaire ou nutritionnelle, l'information sexuelle, le civisme ou le secourisme, le travail manuel ou des relations entre l'école et la famille. Nous n'avons, au cours de nos différents entretiens, entendu parler d'aucun de ces aspects. Est-ce à dire que les parents n'en ont pas connaissance, n'en sont pas intéressés ou simplement seraient dans l'ignorance, le mépris voire le déni des textes?

Malgré le caractère ancien du texte, les relations entre l'école et les familles dans le fonctionnement des APEE/PTA restent un aspect qui, depuis le temps font partie des objectifs premiers, sinon essentiels de ces structures. Dans ce cas, pouvons-nous dire que les APEE/PTA soient les seules organes qui concourent au bon fonctionnement et au rayonnement de l'école? Autrement dit, existerait-il d'autres organes et espaces qui octroient l'expression aux différents membres de la communauté éducative?

3.3. Un accent vers d'autres organes des APPS

En approfondissant notre étude, nous avons réalisé qu'il existait d'autres organes dans le fonctionnement des établissements scolaires publics: la coopérative scolaire, le fonds de solidarité et de promotion de l'éducation avec des buts tout aussi proches que ceux des associations de parents d'élèves et enseignants.

3.3.1. La coopérative scolaire (1979)

La coopérative scolaire, au même titre que l'association des parents d'élèves, relève des activités post et périscolaires (annexe I). Cette institution tend à éveiller et

à développer auprès des élèves le sens de la collaboration dans la réalisation des tâches communes. Ce décret dit également que tout élève inscrit dans un établissement scolaire est de droit membre de cette coopérative. La coopérative scolaire a pour but l'entraide et la solidarité, l'acquisition du sens de la responsabilité, le développement de l'esprit coopératif et le rayonnement de l'établissement scolaire. Nous nous attarderons sur le dernier élément, c'est-à-dire le rayonnement de l'établissement scolaire. Pourquoi le rayonnement de l'établissement scolaire? Si l'on considère que les APEE/PTA œuvrent également pour le rayonnement des établissements, nous pouvons penser qu'un accent pourrait également être mis dans cet organe au vu des déclarations des parents. Pendant les interviews, ils nous ont déclaré devoir déboursier des sommes connexes dans l'entretien des salles de classe en matière de propreté. Or, nous voyons bien que même les élèves ont un espace dans lequel cet aspect pourrait être relevé, mais qui semble malheureusement très peu pris en considération...Comment fonctionne cette structure? Parents et élèves sont-ils au courant de son existence? Sinon, quels moyens communicationnels sont-ils mis en œuvre pour? Autant d'éléments qui soulèvent la question des différents organes qui pourraient éventuellement apporter un plus dans le fonctionnement et l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves. Sur une vision plus globaliste, en ce qui concerne le fonctionnement des établissements publics en général, il existe d'autres organes comme le fonds de solidarité et de promotion de l'éducation que nous présentons dans la section qui suit.

3.3.2. *Le fonds de solidarité et de promotion de l'éducation (2001)*

L'existence d'un fonds de solidarité et de promotion de l'Éducation est mentionnée (annexe C1). Malgré le fait que l'alinéa deux (2) de l'article six (6) relève que ce fonds est assis sur les contributions exigibles et constitué de cinq (5) pour cent de ces derniers, on pourrait penser qu'il ne concerne pas les établissements primaires publics compte tenu de la gratuité des écoles. Cela signifierait qu'il soit plus destiné aux collèges, lycées et les établissements d'enseignements universitaires. Au-delà de cet article, nous nous posons néanmoins la question de savoir pourquoi il n'en

existerait pas pour les écoles primaires ou alors, en quoi les écoles primaires n'en bénéficieraient-elles pas également au vu des difficultés rencontrées dans ce secteur sur le plan des infrastructures. L'article poursuit en disant que ce fonds sert d'une part à la réhabilitation en urgence des infrastructures scolaires sinistrées et apporte un secours d'urgence aux personnels éducatifs victimes de sinistres avérés. Seulement, l'alinéa trois (3) de ce même texte stipule qu'un arrêté conjoint du ministre en charge de l'Éducation nationale et du ministre chargé des finances fixe les modalités de fonctionnement et de gestion du Fonds de Solidarité et de Promotion de l'Éducation (annexe C1). Nous arrivons cependant à la conclusion selon laquelle, plusieurs autres organes existeraient dans le fonctionnement des établissements scolaires publics capables d'apporter un soutien quel qu'il soit au bon fonctionnement des écoles. Il suffirait peut-être de les faire connaître aux différents publics tout en relevant leur importance au même titre que les APEE/PTA dans le système éducatif. Faire des associations de parents d'élèves le seul organe capable et nécessitant de l'intérêt serait ne pas prendre en considération toutes les autres formes d'organes et de partenariats destinées à faire rayonner l'École sur tous les plans. Considérer les APEE/PTA comme unique organe de renforcement du lien entre les différents partenaires de l'école ne relève-t-il pas de certains effets liés au temps et à la forme des documents?

3.4. Regards sur certains textes officiels: de l'anachronisme au diachronisme

Les années de publication et le contenu des textes que nous avons consultés laissent apparaître de nombreux questionnements sur la forme et leurs contenus. Au-delà de cette forme, les années de publication restent également un aspect qu'il nous importe de mentionner.

Le caractère anachronique apparaît au niveau des années de publication des textes qui parlent de la relation école-famille que nous avons choisis d'étudier. Si les écoles primaires publiques dépendent du MINEDUB aujourd'hui qui a été remplacé par le MINEDUC, on constate cependant que la majorité des textes portent toujours

le sceau du MINEDUC donc, des documents qui relèvent des années antérieures à 2004 alors que ce ministère n'existe plus depuis cette date-là. C'est le cas de l'arrêté de 1979 (annexe I) concernant les APPS. Comment comprendre l'actualité d'un document officiel, non seulement qui date de plus d'une trentaine d'années d'une part et dont certaines appellations ont déjà suivi maintes modifications depuis lors? D'autre part, un autre paradoxe est relevé au niveau du décret de 2001 sur le fonctionnement des établissements publics qui en revanche, parle des APE alors que la polémique semble avoir déjà été enterrée lorsque fut adoptée le sigle APEE/PTA. Au même titre, la grande majorité de parents et enseignants savent par exemple qu'il s'agit bien des APEE/PTA. On note donc un certain anachronisme dans les dates des documents utilisés qui sont non seulement troublants, mais perturbateurs dans le cas d'une étude comme celle que nous avons effectuée. À plusieurs reprises, nous nous sommes posés la question du choix des différents textes avec la peur de n'avoir pas, non pas le bon, mais le texte officiel juste. Or, il s'est avéré que tous sont et restent d'actualité.

Cet anachronisme rejoint par ailleurs, ou alors serait une des conséquences de la continuité sur l'appellation du terme APE par le législateur au vu des textes qui existent et sur lesquels il s'appuie pour établir les plus récents. Pour rappel, la loi d'orientation de l'éducation de 1998 parle en terme d'APE, tout comme le décret de 2001 ou la circulaire de 2001 ou encore celle de 2006, sans oublier le décret de 1979 qui élabore les activités basées sur les APPS. En opposition à ces derniers, seuls quelques documents examinés évoquent celui d'APEE/PTA. Ainsi, quelle valeur portent ces documents lorsqu'on sait par exemple que le MINEDUC a subi un éclatement depuis 2004 mais que la plupart porte toujours le sceau de ce ministère ? Cet amalgame s'observe aussi au niveau de certains parents d'élèves. Pour exemple, quelques réponses données par les participants de la première école pour qui L'APEE signifie toujours « l'association des parents d'élèves » (PNK1), à ceux qui la définissent comme « l'association des parents d'élèves de l'éducation » (PNK4), l'association des parents et d'élèves (PNK3) ou ceux qui ne savent pas de quoi il

ressort (PNK2). C'est dire combien de fois il serait nécessaire de préciser les termes utilisés aux fins d'une large diffusion auprès des familles et de toutes les communautés éducatives.

Il nous paraît donc assez difficile de parler d'APEE/PTA alors que la majorité des textes sont intitulés APE. Quel sens donner finalement aux mots si tant est qu'ils en auraient toujours un? Bien que cet aspect relève purement du politique, nous nous sommes également posés la question de savoir s'il ne contribuerait pas dans une certaine mesure à développer les représentations sociales des parents d'élèves camerounais. Lorsque ceux-ci parlent par exemple de leur statut de membre de la communauté éducative, on voit bien qu'ils ont connaissance de certains textes. Seulement, leurs divers amalgames sur les dates, les termes et leurs applications même pourraient éventuellement, et dans une certaine mesure, provoquer des confusions auprès des différentes parties concernées et ne faciliteraient pas la relation entre l'école et les familles.

4. LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF CAMEROUNAIS: UNE RELATION MITIGÉE ET EN DÉBAT

Comme on l'a examiné ultérieurement, l'étude des croyances, attitudes et valeurs est abordée par l'analyse des représentations sociales. Voz, (2012), fait observer que l'examen des représentations sociales est une nécessité dans la compréhension de la réussite éducative des enfants scolarisés en zone populaire. Il souligne également que ces représentations sociales auraient une influence sur les pratiques des parents en ce qui concerne l'école. Ainsi, Georgiou (2007) mentionne qu'elles seraient à la base de la décision de participer ou non des parents à la scolarisation de leur enfant. Il continue en disant que cette décision de participer du parent peut être facilitée ou entravée non seulement par des variables telles que le sexe, le niveau d'instruction, le statut socioéconomique, mais également aussi par les croyances, les attitudes ou les valeurs. N'étant pas partis sur cet axe dans notre étude, nous disons que ces variables n'ont aucune incidence sur la participation et le rôle des parents (dans notre cas) dans la mesure où nous constatons que les participants, de

sexe masculin ou féminin, avec des revenus modestes, sans revenus ou encore dépendamment de leur niveau d'instruction plus ou moins élevé, les parents considèrent leur rôle essentiel au sein des APEE/PTA du système éducatif camerounais. Seulement, dans le cadre de la relation entre l'école et la famille de manière globale, les avis des uns et des autres restent mitigés où différentes contingences apparaissent comme les distances entre l'école et les parents.

4.1. Les distances physique et psychologique de l'école

Malgré les représentations des parents à propos de leur rôle à participer sous quelque forme que ce soit dans les APEE/PTA et à l'école de manière générale, ils restent cependant persuadés qu'il existe des distances physique et psychologique entre l'école et les familles.

4.1.1. Le pont entre l'école et les réalités des parents ou de la distance physique

La distance physique pour les parents ici part des constats qu'ils font sur le fait que l'école ne tiendrait pas compte de certaines de leurs réalités et préoccupations. Cet aspect rejoint une fois de plus un des construits du niveau un de participation de Hoover-Dempsey et Sandler (2005) sur les contextes de vie des parents.

Pour certains parents, l'école publique reste effectivement loin dans la mesure où ils doivent effectuer plusieurs kilomètres pour, non seulement conduire leurs enfants à l'école et pour eux-mêmes concernant les différentes invitations et convocations de l'école qui ne relèvent pas toujours d'une évidence. D'où une des raisons qu'ils avancent sur leurs impossibilités à s'y rendre. À cette distance, se juxtaposent les multiples responsabilités, le nombre d'enfants pour les parents dont les familles sont nombreuses ou encore la distance qui existe entre l'école et le lieu professionnel des parents et qui n'arrange pas non plus les choses. C'est au vu de ces différentes préoccupations et dans le but de minimiser cette distance physique que certains pays ont créé la carte scolaire. La France en est un exemple. Celle-ci permet

d'inscrire les enfants dans les écoles des lieux de résidence des parents. Cela permet dans une certaine mesure de résorber cette distance qui aurait des conséquences sur les trajets effectués par les enfants d'une part et sur leurs résultats scolaires d'autre part. Au Cameroun, cette prescription n'existe pas. Les parents inscrivent leurs enfants où ils veulent et comme ils l'entendent. Cela signifie que les enfants ne vont pas toujours dans l'école à proximité de leur domicile. Ajouter à cela le boom démographique ou la prépondérance des écoles privées laïques, il n'est pas toujours évident d'avoir une place dans l'école publique la plus proche de chez soi où la gratuité est appliquée. Et paradoxalement, certaines études montrent que les parents avec des revenus au-dessus de la moyenne, avec un niveau social appréciable, sont ceux-là qui inscrivent le plus les enfants dans des structures publiques. Ces différents paramètres contribuent dans une certaine mesure à créer une nouvelle distance, une distance de l'ordre de la psychologie.

4.1.2. Le « là-bas » des parents ou de la distance psychologique

Une autre distance relevée dans notre recherche et que nous pensons utile à exposer s'inscrit dans les termes que les parents utilisent pour définir l'école. En effet, ceux-ci pour la plupart, parlent de l'école comme du « là-bas ». Pourquoi du « là-bas », lorsqu'on sait qu'ils pourraient par exemple la nommer « école »? Notre avis, pour montrer l'éloignement de l'institution en termes:

Des carences et insuffisances en matière de communication: les parents sont unanimes sur le fait que l'école ne les invite pas suffisamment ou assez. Ils pensent que celle-ci les convoqueraient simplement pour ce qui concerne les plaintes dues aux problèmes de comportement, de disciplines ou de travail insuffisant des enfants. Or, ils aimeraient également être conviés pour des causeries (plus conviviales) en lien aux enfants, ce que le Décret de 1979 prévoit dans les objectifs des APE. Mais dans la pratique, cette partie de leurs prérogatives ne semble pas encore avoir pris du terrain. Nous ne reviendrons pas sur tous les outils relevés en matière de communication et présentés en section (2. 2) de ce chapitre sur le sujet qui, nous pensons, la rejoint.

De l'inadéquation de l'école avec les préoccupations parentales. Il n'est pas inutile de relever cet aspect dans la mesure où si l'école et les parents sont dans la poursuite d'un même objectif, à savoir la réussite scolaire des enfants, il demeure cependant important de mentionner que leurs préoccupations ne sont pas du même ordre au sein de l'école.

D'ambiguïté sur les textes qui ne permettent pas aux uns et autres de se retrouver. Si d'aucuns pensent que les associations au sein de l'école devraient essentiellement regrouper les parents d'élèves, d'autres en revanche, n'y trouvent pas une grande importance. Certains parents estiment que le fait de les associer aux enseignants, c'est ne pas leur faire confiance, c'est les considérer par ailleurs comme immatures ou irresponsables et surtout dans l'incapacité de comprendre les codes de l'école. En somme, que les parents et les enseignants ne parleraient pas le même langage dans ce domaine. Constat qui pose la question d'une redéfinition du rôle des enseignants dans les APEE/PTA de manière spécifique.

4.1.3. De la nécessité d'une redéfinition du rôle des enseignants

Parce que les enseignants au même titre que les parents sont considérés comme membres de droit aux APEE/PTA, le débat sur leur place et la redéfinition de leur rôle reste cependant d'actualité dans la relation école-famille au Cameroun. Si plusieurs documents, en l'occurrence les différents textes en référence dans notre étude parlent de l'APE et d'autres d'APEE, les parents se demandent finalement sur lequel ou lesquels s'appuyer. S'il faut considérer l'APE, il serait intéressant de préciser leur rôle dans ce contexte. Serait-il essentiellement un rôle basé sur la supervision? Si oui, quelles en seront les limites?

D'autre part, considérer plutôt l'APEE (comme cela se passe aujourd'hui) consisterait également en une re-précision des rôles de chacun dans ces structures. Est-ce que le seul fait qu'ils soient enseignants devraient leur conférer le droit de faire partie de la structure? Dans quelle mesure ce droit permettrait-il ou alors servirait les enfants à travers leurs parents puisqu'il s'agit bien des intérêts des élèves qui sont

débattus par le truchement de leurs parents? Est-il réellement possible pour les enseignants d'aller au-delà de leur mission première qui est celle de la transmission du savoir dans un espace (physique) qui est leur et dont ils maîtrisent le fonctionnement et les codes? Inclure les enseignants dans les APEE/PTA au vu de leur statut de représentants de l'autorité de l'État au sein de l'établissement scolaire, en l'occurrence dans les écoles primaires publiques, leur rôle, selon les parents d'élèves restent néanmoins à redéfinir. Dom et Verhoeven, (2006, p. 57) le soulignaient déjà en disant que: « *parents and teachers are natural enemies because of this difference in perspective* » où en tant que pédagogues, leur rôle serait différents de celui des parents. Même ironiquement, un parent l'exprime en ces termes:

Je pense bien qu'ils devraient plutôt dire association de parents d'élèves gérées par les enseignants. C'est plus simple à comprendre...et on s'y retrouve mieux que de nous laisser entendre que nous formons une même chose...moi je trouve ça un peu injuste parce qu'il y a déséquilibre...PNL6

Bien des remarques qui nous amènent à penser que le sujet de la relation école-famille sur la question de la place des enseignants, plusieurs fois exposée, reste et demeure un débat qui nécessite un approfondissement de la question.

Si d'après les documents officiels consultés et du point de vue de la Loi, les parents sont impliqués dans la gestion et le fonctionnement du système éducatif camerounais, il n'en demeure pas moins que plusieurs insuffisances ont été relevées dans le cadre de la relation école-famille dans le contexte de notre étude. Frackowiack (2015), le mentionne à bon escient lorsqu'il souligne qu'on ne pourra sans doute pas améliorer réellement les relations entre l'école et les familles en multipliant simplement, parfois désespérément, incantations et initiatives ponctuelles qui disparaissent rapidement avec leurs porteurs. Dans cette optique, Laarroussi *et al.* (2005), prônent une ouverture de l'école aux parents en valorisant les ressources du milieu et en osant des pratiques innovantes. Car, selon Akkari (2009), les parents sont disposés à s'approprier et à se réapproprier leur pouvoir au niveau de l'organisation

scolaire où Périer, (2005), en revanche montre que, les réticences des familles (populaires) à intervenir dans l'école sont plutôt à traduire comme le signe d'une expression silencieuse, invisible d'une confiance en l'école et ses agents et non comme une marque d'indifférence. En d'autres termes, cela signifie qu'il serait judicieux de repenser, pourquoi pas, de refonder les relations entre les différents membres de la communauté éducative pour parler du cas du Cameroun. En l'occurrence, une redéfinition des rôles de chacun, une information mieux ciblée en direction des parents et éventuellement des programmes de formation dans le domaine associatif en matière d'éducation. Bien que les associations de parents d'élèves fonctionnent sur la base de la loi sur les libertés associatives et que la réussite scolaire soit l'objectif de chaque parent, il est cependant difficile pour les parents de transformer cet objectif singulier à chaque parent en un objectif commun à tous les parents. Bien qu'œuvrant ensemble dans cet objectif commun, il apparaît également que la réussite soit d'abord personnelle et ne saurait être commune à tous les parents malgré cette finalité associative qui les lie. D'où la double difficulté de mobilisation effective des parents dans le cadre d'une association dans un système où, malgré l'avènement de la décentralisation, les procédures peinent encore à être mises en place. Or, le transfert des compétences vers les populations locales permettrait, dans une certaine mesure, l'appropriation effective des rôles des différents partenaires éducatifs qu'ils sont en matière de formation et d'information.

C'est à cet effet que pour Comhaire et Masic (2007), les nouvelles stratégies de gestion décentralisées des systèmes éducatifs promues par les états et la communauté internationale sont expérimentées à la base et transforment les arènes locales dans certains pays en voie de développement. Les auteurs poursuivent en relevant qu'au sein des écoles béninoises et congolaises, les élections n'échappent pas aux effets de notabilité et le renouvellement des membres est très lent. Par exemple, au Bénin, l'ONG *world education* a développé pendant dix ans un programme de renforcement des capacités des APE. L'évaluation semble indiquer une amélioration sensible des procédures d'élection au sein des APE ayant bénéficié d'une formation.

Un peu plus loin du Cameroun, en France, l'actuelle Ministre de l'éducation nationale a annoncé la publication d'un décret permettant d'indemniser d'un peu plus de sept (7) euros par heure les délégués de parents qui siègent dans les instances départementales, académiques et nationales. À l'horizon, la mise à l'étude d'une charte facilitant l'engagement des parents dans l'école et la mise en place d'une formation à distance des parents-délégués et la validation des compétences qu'ils auront acquises grâce à leurs actions (Meirieu, 2016).

Dans cette même lancée, Meirieu (2016) parle d'une considération de deux types de parents: le « parent personne » qui a droit à une véritable information sur la classe, l'école, les programmes, la situation et les perspectives de son enfant. De l'autre côté, l'École a besoin de travailler avec le « parent citoyen » qui doit être entendu en tant que citoyen, à tous les niveaux sur les finalités et les modalités de l'institution. Or, en confondant les deux parents, on s'interdit d'avancer... Le parent personne étant entendu ici comme le coéducateur de l'enfant et le parent citoyen comme celui qui favorise les discussions de fond, sollicite les associations pour qu'elles soient parties prenantes des projets d'école et d'établissements en mobilisant toutes les familles sur les initiatives, sans les réduire à une main d'œuvre supplétive, problématique que Akkari (2009) soulève comme étant la contradiction entre mobilisation des parents selon les chercheurs et démission des parents pour les praticiens.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de notre recherche, nous avons pu identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA de certaines écoles primaires publiques de la ville de Yaoundé au Cameroun. Pour conclure notre travail, nous rappelons dans un premier temps les grandes lignes de notre étude, à savoir la problématique avec les objectifs poursuivis, le cadre conceptuel et enfin la démarche utilisée pour atteindre les principaux résultats obtenus. Nous mentionnerons ensuite les limites liées au travail effectué et nous terminerons par les retombées et d'éventuelles pistes de recherche sans omettre l'emphase sur la recherche, la formation et la pratique pour notre étude.

1. RAPPEL DES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Dans la réalisation de cette thèse de doctorat, nous cherchions à identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les associations de parents d'élèves et enseignants du système éducatif camerounais. Cette recherche prend source d'une part dans le très peu nombre d'études ou sinon leur absence (à notre connaissance) en ce qui concerne la participation parentale au Cameroun. D'autre part, l'insuffisance de recueil et de réflexion des opinions des premiers acteurs que sont les parents d'élèves constitue également une des raisons qui nous a amenée à y porter du crédit. À cet effet, les études qui existent sur le sujet dans la littérature scientifique se sont pour la plupart intéressées aux enseignants, aux directions d'école et très peu aux parents. Les objectifs de cette recherche étaient: 1) Identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA; 2a) Déterminer les pratiques mises en place par les parents dans leur participation aux APEE/PTA, 2b) Répertorier les freins ou obstacles qui influenceraient sur la participation des parents et, enfin, 3) Établir un lien entre les représentations sociales des parents et leur participation (et pratiques) aux APEE/PTA.

2. LE COURANT ÉPISTEMOLOGIQUE ET LE CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

La présente étude s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative dans une perspective constructiviste. Cela revient à dire que le discours des acteurs, en l'occurrence, l'interprétation ou les représentations que les parents ont de leur rôle au sein des APEE/PTA trouve leurs fondements dans leurs rapports avec l'environnement, leur vécu ou leurs expériences personnelles.

Le cadre conceptuel sur lequel nous nous sommes appuyés pour identifier les représentations des parents repose sur la théorie de représentations sociales développée par Jodelet, (1986 et 1989). Dans sa suite, nous avons considéré la représentation sociale non pas comme un processus, mais plutôt comme un contenu. Autrement dit, comme un système d'interprétation qui régit notre relation au monde et aux autres, qui oriente et organise les conduites et les communications sociales. Le concept de participation parentale quant à lui a été élaboré sur la base du niveau un du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler, (2005). Le concept de rôle, pris comme un ensemble de comportement et des attentes comportementales, reposait sur ce que les parents font et sont censés faire au sein des APEE/PTA.

3. LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour y parvenir, la méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude était de type exploratoire avec une connotation descriptive. La démarche, qualitative, avait pour instruments de collecte de données, les entrevues. La technique opérée, des entrevues semi-dirigées individuelles auprès de 25 (vingt-cinq) parents d'élèves vivant en zone urbaine dite populaire et défavorisée. L'analyse du matériau s'est faite sur une base thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Des questionnaires sociodémographiques ont également été établis afin de dresser des portraits des participants.

4. LES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Le traitement et l'analyse des différentes données a produit les résultats suivants: les parents d'élèves camerounais ont des représentations diverses. Des représentations sociales qui leur sont communes et des représentations sociales qui leur sont singulières. En ce qui concerne les représentations qui leur sont collectives, une dominante ressort de leurs interprétations à savoir que leur rôle principal se résumerait au financement des associations de parents d'élèves et d'enseignants de manière spécifique et de l'école en général. Pour les représentations qui leur sont personnelles, les parents en s'inspirant de leur vécu, de leurs expériences personnelles ou encore de leurs situations personnelles, voient leurs rôles sous différentes facettes en fonction des éléments susmentionnés. Nous pouvons donc dire que les parents développent deux types de représentations. Pour la relation école-famille au Cameroun de manière globale, nous pouvons également avancer, au vu des différents résultats qu'elle reste mitigée et en débat lorsque nous nous basons sur les représentations des parents.

5. LES LIMITES DE NOTRE ÉTUDE

Cette thèse comporte cependant des limites tant sur le plan méthodologique (la composition de l'échantillon, le choix des instruments et sur l'accès au terrain) que sur le plan de l'analyse du matériau (les déclarations des participants).

Nous ne pouvons prétendre à une généralisation des résultats de notre étude en ce sens qu'elle se base en premier lieu sur un échantillon de 25 (vingt-cinq) participants. Il nous est pour ce fait impossible de dire que les résultats mentionnés ici soient observables auprès de tous les parents d'élèves de toutes les zones populaires des villes du Cameroun non seulement en raison de sa taille d'une part, mais aussi par rapport aux spécificités qui émanent des différents environnements que regorge chaque zone géographique.

Une limite supplémentaire s'observe dans la composition de l'échantillon proprement dit. Les participants avaient des caractéristiques socio-économiques,

professionnelles et culturelles variant d'un à l'autre, avec certains parents en activité professionnelle, en formation ou au chômage. Leurs profils, singuliers, se sont également avérés différents avec des tranches d'âge dont la fourchette oscillait entre vingt-six et plus de quarante ans. Ce qui nous amène à dire que les parents de moins de vingt-cinq ans ne sont pas représentés dans notre échantillon alors que des études révèlent l'âge précoce de certains parents d'élèves tant en zone urbaine que rurale.

Enfin et toujours à propos de notre échantillon, nous nous sommes par ailleurs limités à ses déclarations sans vérification aucune. Or, le phénomène de désirabilité sociale, présent dans bon nombre d'études, peut parfois biaiser les résultats. Compte tenu de ces aspects, nous ne pouvons réellement prétendre à une représentativité de cet échantillon.

D'autres limites s'observent sur le plan de la réalisation de l'étude en elle-même. Le temps fut relativement court sur le terrain, un mois environ. Ce qui ne nous a pas donné la possibilité de rencontrer le nombre de participants souhaité. Cette période, déjà réduite, l'a encore été davantage suite aux difficultés d'ordre administratif (délivrance d'autorisation d'accès dans les écoles ou la prise de contact avec les parents) auxquelles nous avons été confrontées.

Pour finir, l'indisponibilité des parents (plusieurs responsabilités), leur dévoilement approximatif (confiance partielle envers le chercheur) ou le climat de suspicion (détournements des frais d'adhésion) qui règne dans les écoles primaires publiques et à plusieurs niveaux du système éducatif camerounais pour tout sujet sur les associations de parents d'élèves et enseignants, constitue dans une certaine mesure, d'autres aspects relatifs aux limites de cette recherche.

6. LES RETOMBÉES ET PISTES DE RECHERCHE

Outre les limites mentionnées précédemment, des aspects positifs permettent cependant de considérer notre étude comme une contribution valable à l'avancement

de la connaissance sur la participation parentale dans un contexte de pays en voie de développement pour plusieurs raisons :

Notre étude est la première en son genre en ce sens qu'elle fait partie de celles-là qui aborde la question de la participation parentale du point de vue des familles au Cameroun. À ce titre, elle permet de saisir la complexité et la difficulté de cette question dans ce système éducatif où les parents ont du mal à comprendre et à s'approprier leur rôle dans les APEE/PTA des écoles primaires publiques. Nous le relevions déjà dans la première partie de notre travail. Non seulement le thème de la participation parentale est relativement récent dans le monde, de plus, très peu d'études à notre connaissance, existent en effet dans ce domaine dans l'espace géographique africain et camerounais de manière spécifique. Notre recherche constitue donc un apport significatif dans le domaine scientifique où elle montre que les relations entre l'école et les familles, quels que soient les contextes et les zones géographiques sont presque toutes teintées de problématiques similaires: inégalité et rivalité (Meirieu, 2015), asymétriques et distendues (Assemblée Nationale, 2014) difficulté et complexité (Hébrard, 2003), impossibilité du dialogue (Peyronie et Piot, 2001) ou dialogue de sourd voire, mitigé et en débat pour parler de la spécificité liée à notre étude. La prise en compte des représentations sociales des parents serait un aspect considérable dans une éventuelle redéfinition des rôles et attributs conférés aux parents dans l'institution scolaire publique camerounaise à travers les APEE/PTA.

Nous avons montré tout au long de notre recherche qu'au-delà des textes, lois et règlements en vigueur sur le plan de la participation parentale dans le système éducatif camerounais, les parents ont des représentations, mieux, des interprétations de leur rôle qui, loin de les éloigner du fondement des APEE/PTA, pensent plutôt être des acteurs essentiels sur le plan financier au détriment des autres aspects liés au fonctionnement de ces structures. Malgré le flou qui existe et persiste autour de leur rôle dans ces instances selon eux, ils restent persuadés du bien-fondé et de la nécessité de leur instauration. Ces deux principaux volets constituent à notre avis, une

avancée dans le domaine d'étude de la participation parentale au Cameroun. Toutefois, de nombreuses pistes de recherches restent à explorer.

Une piste de recherche qui concerne des participants en zones géographiques opposées à celle que nous avons étudiée, c'est-à-dire des populations issues des quartiers dits résidentiels et aisés et, pourquoi pas, celles des zones rurales serait éventuellement des études intéressantes. Les résultats déboucheraient ainsi sur une comparaison des représentations des différents groupes de parents d'élèves et soulèveraient la problématique de l'impact de l'environnement géographique et social sur la participation des parents.

Une autre piste, en l'occurrence, le rôle des enseignants et des directions d'école dans les APEE/PTA est également à évoquer. Du point de vue coordination, gestion et organisation des associations de parents d'élèves, il n'apparaît l'ombre d'aucun doute qu'ils sont sur la ligne de mire. Cependant, le questionnement sur leur contribution financière en tant que membre de droit desdites associations revient avec insistance. À quel moment contribuent-ils si l'on considère qu'ils sont membres au même titre que les parents d'élèves? Pour pousser la réflexion plus loin ou sous un autre angle, au-delà de l'initiation, de l'organisation et de la supervision des rencontres avec les parents, ont-ils des fonctions supplémentaires, si oui, à quel niveau et pour quels objectifs? Ces différentes interrogations constitueraient de nouvelles pistes de recherche sur le plan d'une recherche-action dans le but de cerner les rôles des différents intervenants dans le fonctionnement des APEE/PTA de manière spécifique, et de la relation école-famille au Cameroun dans l'optique d'un renforcement entre la recherche, la formation et la pratique. Dans la même lancée, notre étude s'est essentiellement appuyée sur les parents alors qu'ils sont au même titre que les enseignants, membres des APEE/PTA. Elle pourrait se prolonger dans une investigation comparative de regards croisés entre parents et enseignants sur leurs rôles respectifs au sein des APEE/PTA, sigle qui gagnerait à être actualisé d'une manière interrogative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abe, C. (2007). *Le financement de l'éducation au Cameroun. À l'heure de l'EPT et des OMD*. Rapport présenté à l'Observatoire National de l'éducation. Yaoundé, juin 2007.
- Abel, Y. (2012). African American Father's Involvement in Their Children's School-based Lives. *The Journal of Negro Education*, 81(2), 162-172.
- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p.187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J- C. (2011). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 15-46). Quadrige. Paris: Presses Universitaires de France.
- Adams, K. et Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family-school Relationship: Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of Psychology*, 38, 477-497.
- Adish, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Revue internationale, enfances, familles, générations*, 16, 34-35.
- Aguilar, M.C. et Hijano, M. (2012). État de la relation école-famille en Espagne: Vers la participation virtuelle. *Éducation et Formation*, 61-73, n°e-297, numéro thématique: École et familles.
- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25(1), 103-130.
- Akoa, M-A. (2011). *Partenariats associatifs Nord/Sud en matière d'éducation: Pour une évolution vers l'accès à une éducation de qualité pour tous? Le cas du Cameroun*. Mémoire de Master 2. Université Catholique de Paris.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles: De Boeck.

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822.
- Alima, B. (2008). *La réforme éducative au Cameroun. Regard sur les activités post et périscolaires*. Paris: L'Harmattan.
- Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? In F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Montréal, 16 mai 2006. Recherche qualitative en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure. *Recherches qualitatives*, 5, 26-37. Hors-série « Les Actes ».
- Anderson, K. J. et Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parent's Decision Making. *Journal of Educational Research*, 100(5) 311-323.
- Apostolidis, T., Duveen, G. et Kalampalikis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie et Société*, 5, 7-11.
- Assemblée Nationale. (2014). Les relations entre l'école et les parents. Rapport n°2117 d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement. Présenté par V. Corre. Commission des affaires culturelles et de l'éducation. Assemblée Nationale. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.assemblee-nationale.fr/14/pdf/rap-info/i2117.pdf> Consulté le 21 août 2016.
- Avvisati, F., Besbas, B. et Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'économie politique*, 120(5) 759-778.
- Banque mondiale. (2012). *Dynamiser le marché du travail. Point sur la situation économique du Cameroun*. Cahiers économiques du Cameroun, janvier 2012. Bureau du Cameroun. Document téléaccessible à l'adresse: https://blogs.worldbank.org/.../cahiers_economiques_du_cameroun Consulté le 15 janvier 2014.
- Banque mondiale. (2002). *Rapport d'état du système éducatif national camerounais. Éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. Document téléaccessible à l'adresse: https://worldbank.org/.../Resources/.../ED_CSR_Cameroun_fr.pdf Consulté le 24 décembre 2012.

- Barbier, J-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In J-M., Baudouin et J. Friedrich. *Théories de l'action et éducation* (p. 305-317). Bruxelles: De Boeck Université. Raisons éducatives.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Quadrige. Paris: Presses universitaires de France.
- Barthélemy, M. (2000). *Un nouvel âge de la participation*. Paris: Presses des sciences politiques.
- Barthélémy, M. (1995). Des militants de l'école: les associations de parents d'élèves en France. *Revue française de sociologie*, 36, 439-472.
- Barthes, R. (1975). *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris, Seuil.
- Beaud, M. (2003). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Nouvelle édition. Paris: La Découverte.
- Beauregard, F. (2016). Représentations de parents afghans de leur engagement dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Consultori Familiari Oggi*. 24(2) ,73-91.
- Beauregard, F. Petrakos, H. et Dupont, A. (2014). Family-School Partnerships: Practices of Immigrant Parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177-210.
- Beauregard, F. (2011). Practices adopted by parents of children with dysphasia in inclusive school. *Exceptionality Education International*. 21(2), 15-33.
- Beauregard, F. et Kalubi, J-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaire et de réadaptation: besoins des intervenants. *Service social*, 57(2), 158-172.
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Montréal. Québec.
- Bédard, J., Couturier, Y., Larose, F., Lenoir, A., Potvin, L. et Terrisse, B. (2009 a). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en oeuvre au Québec*. Rapport de recherche relatif à la recension des écrits portant sur la relation école-

famille communauté. Document téléaccessible à l'adresse:
www.criese.ca/Recherches/recherche_ec/Item_I-d_EC_Rapport_09.pdf.
 Consulté le 10 Août 2014.

- Bédard, J., Couturier, Y., Larose, F., Lenoir, A., Potvin, L. et Terrisse, B. (2009 b). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec*. Rapport de recherche relatif à la recension des écrits sur la relation école-famille. Document téléaccessible à l'adresse:
www.criese.ca/Recherches/recherche_ec/Item_Ig.3_EC_Rapport.pdf. Consulté le 10 Août 2014.
- Bennacer, H. (2000). How the Socioecological Characteristics of the Classroom Affect Academic Achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-198.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 461-478.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. (Trad. par P). Taminiau. Paris: Méridien Klincksieck.
- Berger, G. et Mutuale, A. (2012). *Conversations sur l'éducation. S'autoriser à éduquer*. Paris: L'Harmattan.
- Bikié Bi Nguema, N. (2015). *Les représentations sociales de l'école des parents Bakoya au Gabon*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Faculté d'éducation. Université du Québec à Chicoutimi.
- Bilé, P-C. (2009). Entre refus de l'école et scolarisation à tout prix. Les parents et l'école au Cameroun: *famille et impératif scolaire*. Document téléaccessible à l'adresse: < <http://cres.revues.org/594> >. Consulté le 10 mai 2013.
- Bilé, P-C. (2003). La mesure de l'éducation de base au Cameroun. Les statistiques comme moyen, instrument et fin. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.gemdev.org/publications/com_mesure_dev/BILE.pdf. Consulté le 09 Novembre 2013.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

- Blanchet, A. et Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes*. Paris: Éditions Nathan.
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M. et Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le partenariat école-famille-communauté: analyse de la documentation scientifique. *Revue de service social*, 60(1), 119-139.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S.J., Minier, P., Coututier, Y., Kalubi, J-C. et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat-école-famille-communauté: mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74-95.
- Bouveau, P., Cousin, O. et Favre-Perroton, J. (2007). *L'école face aux parents: Analyse d'une pratique de médiation*. Préface de François de Singly (2^e éd.). Collection pédagogies. ESF.
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breton, R. et Fohitung, B. (1991). Atlas administratif des langues nationales du Cameroun. Yaoundé/Paris: CERDOTOLA/CREA - ACCT.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Carréon, G. P., Drake, C. et Barton, A. C. (2005). The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Cerdhess. (2010). *Rapport de promotion de la gouvernance locale et de renforcement de capacités des acteurs non étatiques (PGL/OL). Étude diagnostique du secteur de l'éducation dans les communes de Banganté, Mbouda et Nkongsamba 1^{er}*. Rapport final. Document téléaccessible à l'adresse: www.zenu.org/IMG/pdf/Etude_diagnostique_education.pdf Consulté le 10 septembre 2013.
- Chaib, M., Danemark, B. et Selander, S. (2011). Introduction. Social Knowledge-Shared, Transmitted, Transformed. In M. Chaib, B. Danemark. et S. Selander *Education, Professionalization and Social Representations. On the transformation of social knowledge* (p. 1-16). Londres: Routledge.

- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Charmillot, M. et Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives: la place du terrain dans la construction de l'objet. In F. Leutenegger, et M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p.187-203). Bruxelles: Bruxelles de Boeck.
- Chatenoud, C., Beauregard, F., Trépanier, N. et Flanagan, T. (2016). La perception de l'inclusion chez les parents: le cas des familles aux prises avec des troubles développementaux chez leurs enfants. *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans la francophonie et l'Europe Latine*. Éd. L. Prudhomme, H. Duschene, P. Bonvin et R., Vienneau. Paris: Édition De Boeck, pp. 87-102
- Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (2010). *Handbook of school-family partnerships*. New-York, NY: Routledge.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. et Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. In S.L. Christenson et A.L. Reschly (Éd.). *Handbook of school-family partnerships* (p.61-79). New-York, NY: Routledge.
- Cogneau, D. et Collange, G. (1997) Les effets à moyen terme de la dévaluation des Francs CFA. Une comparaison Cameroun/Côte d'Ivoire à partir d'un modèle micro macro dynamique et financier. Document de travail DT/97/11. Consulté le 20 Mai 2013 de <http://www.dial.ird.fr/content/download/49034/377270/.../1/.../1997-11.PDF>
- Comhaire, G. et Mrsic-Garac, S. (2007). « "La participation" des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise. Étude de cas au Bénin et en République Démocratique du Congo ». *Mondes en développement*, 139(3), 43-56.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne*. Ottawa, Canada. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In, F. Leutenegger, et M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 253-273). Bruxelles: Bruxelles de Boeck.
- Crosnoe, R. (2001). Parental Involvement In Education: The Influence of School and Neighborhood. *Sociological focus*, 34(4), 417-434.

- Dalsheimer-Van Der Tol, N. et Murat, F. (2011). Les parents et l'école en France et en Europe. *Education & formations*, 80, 79-94.
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents* (4^e éd.). Méthodes en sciences humaines. Bruxelles: Bruxelles De Boeck.
- Debbasch, C. et Bourdon, J. (2006). *Les associations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, 1-45.
- Denzin, N. et Lincoln, Y. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Desforges, C. et Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. Rapport 433, Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- Deslandes, R. et Rivard, M-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. Association canadienne d'éducation de langue française. *Education et francophonie*, XXXIX(1), 133-155. Document téléaccessible à l'adresse: www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-133_DESLANDES.pdf. Consulté le 20 Juillet 2014.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations-école-famille. In G. Pronovost, *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 197-215). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. In B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 271-295). Paris: France. Odile Jacob.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary Level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire des enfants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité entre trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation*, 3(1 et 2), 30-47.
- Deslandes, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-207.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGrawHill.
- Dierendonck, C., Poncelet, D. et Voz, G. (2008). Engagement parental scolaire et lien école-famille. In R. Martin et al. (dir.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (p. 399-427). Bruxelles: Bruxelles De Boeck Supérieur. Pédagogies en développement.
- Diallo, F. B. (2012). *Influence et facteurs incitatifs de la participation parentale dans un programme d'éducation à la nutrition implanté en milieu scolaire : Petits cuistots-Parents en Réseaux*. Thèse de doctorat. Faculté de médecine (École de santé publique). Université de Montréal. Québec.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise. et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Lausanne: Suisse. Delachaux et Niestlé.
- Dom, L. et Verhoeven, J. C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders? *Journal of Education Policy*, 21(5), 567-597.
- Dortier, J-F. (2004). *Le Dictionnaire des sciences humaines*. (dir.), Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (1997). (dir.), *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel.
- Dunst, C. J. et Trivette, C. M. (2010). Family-centered help-giving practices, parent-professional partnerships, and parent, family and child outcomes. In S. L.

- Christenson et A. L. Reschly (Éd.). *Handbook of school-family partnerships* (p. 362-379). New-York, NY: Routledge.
- Durning, P. (2006). *Éducation familiale: Acteurs, processus et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1986). *De la division du travail social* (11^e éd.). Quadrige. Paris: Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- Duru-Bellat, M., et Van-Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4^e éd.). Paris: Collection Armand Colin.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., et Votruba-Dzral, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris: Fayard (Traduction en 1993, Michèle Hulin).
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*. 76, 701-712.
- Eurydice (1997). Le réseau d'information sur l'éducation en Europe. La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne. Unité européenne d'Eurydice. Bruxelles: Eurydice.
<http://www.eurydice.org/Documents/Parents/fr/FrameSet.htm>. Consulté le 30 octobre 2015
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology*, 13(1), 1-22.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? Dossier de veille pour l'IFE. N° 98, Janvier, Lyon: ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>
 Consulté le 27 janvier 2015.

- Filisetti, L. et Petronie, H. (2007). Introduction. Elèves, professeurs, parents: perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 40(4), 7-20.
- Firdion, J-M. (2012). Construire un échantillon. In S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p.71-92). Quadrige manuels. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fischer, G-N. (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale* (3^e éd.). Paris: Dunod.
- Fischer, G-N. (1997). *La psychologie sociale*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fontaine, S. et Hamon, J-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à la Réunion. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(85), 69-109.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédication du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L. Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fourez, G. (2009). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: Bruxelles de Boeck.
- Fozing, I. (2009). Gratuité de l'enseignement fondamental au Cameroun: réalité, implication budgétaire et impact sur le développement de l'éducation. *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, 2, 3-20.
- Frackowiak, P. (2015). « Le parent d'élève » au cœur des malentendus. Les parents et l'école, trente ans de réflexion. *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique 41, 12-14.
- Fredriksen, K et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Direction for Youth and Development*, 103, 45-54.
- Garreta Bochaca, J. (2010). Les associations de parents d'élèves en Espagne. *Diversité: ville, école, intégration*, 163, 118-123.

- Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gayet, D. (1998). *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris: L'Harmattan.
- Georgiou, S. N. (2007). L'implication des parents : au-delà de la démographie. *Revue internationale sur les parents en éducation*, 1(0), 59-62.
- Glasman, D. (1997). Rapprocher les familles de l'école? Mais pour quoi faire? X.Y.ZEP. *Bulletin du centre Alain Savary*, 1(1-6).
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. In L. Savoie-Zajc, et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 81-107). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gombert, P. (2008). Les associations de parent d'élèves en France: approche socio-historique et mutations idéologiques *Revue française de pédagogie*, 59-66.
- Gouvernement du Québec. (1966). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec. Troisième partie ou Tome III (suite). L'administration de l'enseignement. B - Le financement de l'éducation C - les agents de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec*. Québec: Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes - Édition 2013*. Sainte-Foy, Qc: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

- Green, C., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2007). Parent's Motivations for Involvement in Children's Education: an Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- Grolnick, S. W. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Harrisson, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. In L. Savoie-Zajc. et T. Karsenti. (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 37-60). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Hébrard, J. (2003). Les relations école/familles : une histoire à écrire. Actes de l'université d'été du MEN à Créteil de 2001 sur les relations école/familles: un enjeu pour la réussite des jeunes. Créteil, 9-12 juin.
- Hess, R., Mutuale, A. et Weigand, T. (2013). *Le moment interculturel dans la biographie*. (dir.), Paris, Éditions Téraèdre.
- Hill, N. E. (2010). Culturally-based worldviews, family processes, and family-school interactions In S. L. Christenson et A.L. Reschly (Éd.). *Handbook of school-family partnerships* (p.101-127). New-York, NY: Routledge.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. et Shepard, K. (2006). *We're way beyond reading together: Why and how does parental involvement make sense in adolescence?* Invitational Conference on Family-School relations During Adolescence: Linking Interdisciplinary Research and Practice; Sanford Institute of Public Policy, Duke University, Durham, NC.
- Hoover- Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, M. H., Whetsel. D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson. K. (2005a). Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 6(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey.K. V. et Sandler, H.M. (2005b). *The Social Context of Parental Involvement. A Path to Enhanced Achievement*. (Rapport de recherche n° R305T010673). Nashville, TN: Institute of Educational, U. S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997a). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1). 3- 42.

Hoover-Dempsey, K.V. et Jones, K. P. (1997b). Parental Role Construction and Parental Involvement in Children's Education. Communication présentée au congrès annuel de l'American Education Research Association (AREA), Chicago, IL, 27 mars.

Hoover-Dempsey, K. et Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.

Huet-Gueye, M. et Léonardis (De), M. (2007). Représentations de la société et pratiques éducatives en contexte de disparité culturelle: les choix de scolarisation de l'enfant chez des parents sénégalais. *Psychologie française*, 52, 183-197.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J-P. (2006). La relation École-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664.

Imbert, J. (1973). *Le Cameroun*. Paris: Presses universitaires de France.

Immongault, C.M. (2014). *Les représentations sociales des élèves, des enseignants du secondaire et des parents à propos de la réussite scolaire en zones urbaine et rurale au Gabon*. Thèse de doctorat en administration et évaluation en éducation. Université de Laval.

Inspection générale de L'Éducation Nationale. IGEN. (2006). La place et le rôle des parents dans l'école. France. Rapport 2006-057. Document téléaccessible à l'adresse: <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>.

Jodelet, D. (2011). Foreword In M. Chaib, B. Danemark. et S. Selander. *Education, Professionalization and Social Representations. On the transformation of social knowledge*. (p. XV-XXii). Londres: Routledge.

Jodelet, D. (1989). (dir.), Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 31-61) Paris: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français: approche monographique. In W. Doise. et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 171-192). Lausanne: Suisse Delachaux et Niestlé.

Jodelet D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théories. In S. Moscovici, (Éd.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.

- Kalubi, J-C., Detraux, J-J. et Larivée, S. J. (2006). Participation des familles en contexte d'inclusion sociale: une contribution en faveur de la bientraitance des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 517-524.
- Kalubi, J-C., Bouchard, J-M. et Beckman, P. (2001). Regards sur les difficultés de communication entre parents et intervenants. In J-M. Bouchard., J-C. Kalubi., D. Pelchat, et J-P. Pourtois (dir.), *Partenariat et appropriation des savoirs* (p.152-164). Sherbrooke: QC: Éditions du CRP.
- Kanouté, F., Vierginat André, J., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3), 407-422.
- Kede Onana, M. (2007). *Le droit à l'éducation en Afrique. Enjeux et perspectives à l'ère de la mondialisation*. Paris: L'Harmattan.
- Kengne, F. (2012). *Le Cameroun face au défi du développement. Atouts, obstacles et voie à suivre*. Paris: L'Harmattan.
- Kengne, F. (2010). *Le Cameroun. Autopsie d'une exception plurielle en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Keutcha Tchapnga, C. (2013). *Le régime juridique des associations en droit public camerounais*. Paris: L'Harmattan.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Collection Eres. Éducation et société.
- Knopf, H. T., et Swick, K. J. (2007). How Parents Feel about Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Kokila, R. K. et Colin, W. E. (2007). Parents-Partners or Clients? A Reconceptualization of Home-School Interactions. *Teaching Education*, 18(1), 61-76.
- Kothari, C. R. (2006). *Research Methodology. Methods and techniques*. Second Revised Edition. New-Delhi: New Age International (P), Publishers.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire: pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Éducation Canada*, 48(3), 28-31.

- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lafortune, L. et Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques de l'enseignement des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. (p. 29-58). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (2003). Mathématiques, sciences et technologies: des réflexions sur les croyances, représentations et conceptions. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p.1-6). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lahaye, W. (2012). Enjeux et défis des relations école-famille. Introduction. *Éducation et Formation*, 9-12, n°e-297, numéro thématique: École et familles.
- Lange, M-F. (2006). Les familles face à l'école: évolution des rapports et des représentations. In M. Pilon. *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'Education en jeu* (p.163-184). Collections du CEPED. Paris: France. Éditeur scientifique.
- Lange, M-F. et Yacouba, Y. (2003). L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne. Quatrième Conférence africaine sur la population, UAPS/ UEPA, Tunisie 8-12 décembre 2003 Session 17 - Éducation, formation et pauvreté Séance 1 : Offre et demande d'éducation et pauvreté. Document téléaccessible à l'adresse: horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/. Consulté le 1^{er} juillet 2013.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 311-336) (5^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. et Poncelet, D. (2014). Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentale efficaces. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 9-14.
- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés: une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 35-60.
- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille: quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(34), 105-131.

- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation et formation*, n°e-297, 33-48, numéro thématique: École et familles.
- Larivée, S. J. et Garnier, P. (2012). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire: éléments de comparaison France-Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40.
- Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses: des obstacles, des enjeux et des défis In L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Québec, Qc: Presses Universitaires du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec: quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire? In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 187-208). Bruxelles: Peter Lang.
- Laville, J-L. (2001). Les raisons d'être des associations. In J-L Laville et M. Nyssens, *Les services sociaux, entre associations, État et marché* (p. 59-140). La Découverte. Recherches/MAUSS.
- Lavrilleux, G. (2015). Mettre en fiche pour communiquer? Les parents et l'école, trente ans de réflexion. *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique 41, 62-64.
- Leclerc, M. et Moreau, A. C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), 189-206.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, R. (2009). Why Did They Not Drop Out? Narratives From Resilient Students. *The Prevention Researcher*, 16(3). 21-24.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (2001). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Letarte, M-J., Nadeau, M-F., Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36.

- Lorcerie, F. (2015). Premiers partenaires. Les parents et l'école, trente ans de réflexion. *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique 41, 41.
- Mabou, P-B. (2003). Aménagement participatif et amélioration du cadre de vie urbaine à Nkolndongo (Yaoundé). *Les Cahiers d'outre-mer* [en ligne], 221 | Janvier-Mars 2003, mis en ligne le 13 février 2008. URL: <http://com.revues.org/896>; DOI: 10.4000/com.896. Consulté le 09 novembre 2013.
- Manoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Markova, I. (2000). Amedee or How to Get Rid of it: Social Representations From a Dialogical Perspective. *Culture and Psychology*, 6(4), 419-460.
- Maubant, P. (2008). Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 137-153.
- Meirieu, P. (2016). La relation entre les parents et l'école. Vers une nouvelle alliance? *L'école des parents*, 618, 20-21.
- Meirieu, P. (2015). Encourager les relations École-Familles. Document téléaccessible à l'adresse: www.meirieu.com/rapportsinstitutionnels/synthese_ecole_famille.pdf. Consulté le 21 Août 2016.
- Meirieu, P. (2003). De la rivalité au partage. Les parents et l'école. *Enfance & Psy*, 21(1), 23-32.
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. « Les profs, on ne peut jamais les voir! »...ou comment renouer le dialogue dans l'intérêt de l'enfant. Paris: Plon.
- Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants? In F. Dubet (dir.), *Ecoles, familles: le malentendu* (p.79-89). Paris: Editions Textuel.
- Mérini, C. et Peretti, C. (2002) Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives: Dans quelle position l'école met-elle ses partenaires? *Santé Publique*, 14(2), 147-164.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat: Histoire et essai de définition. Actes de la journée nationale de l'OZP. 5 mai, 2001. Document téléaccessible à l'adresse www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf. Consulté le 10 décembre 2013.

- Metangmo-Tatou, L. (2001). Cameroun 2001. Politiques, langues, économie, et santé. In 1996, Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun. Paris: L'Harmattan.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation* (11^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation-école-famille: « Peut mieux faire »*. Paris: ESF.
- Miguel, I., Valentin, J-P. et Carugati, F. (2013). Social Representations of the Development of Intelligence, Parental Values and Parenting Styles: a Theoretical Model for Analysis. *Eur J Psychol Educ*, 1163-1180.
- Miles, M., Huberman, M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Method Sourcebook*. (3^e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue des sciences de l'Éducation*, 32(3), 623-648.
- Minke, K. M. et Anderson, K. J. (2005) Family-school collaboration and positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. et Rateau, P. (2009). Introduction. Représentations sociales et processus socio-cognitifs. Presses Universitaires de Rennes. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.pur-editions.fr/couvertures/1237561719_doc.pdf Consulté le 20 juin 2014.
- Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-scali, V. (2002). *Les représentations sociales, Pratiques et études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Monceau, G. (2010). Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 17-35.
- Moorman, K.E., Coutts, M.J., Holmes, S.R., Sheridan, S.M., Ransom, K.A. Sjuts, T.M. et Rispoli, K.M. (2012). Parental involvement and family-school partnerships: examining the content, process, and outcomes of structural versus relationship-based approaches. CYFS. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools* 5-19.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public, étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.
- Mucchielli, R. (2000). *La dynamique des groupes. Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes* (15^e éd.). Paris: ESF éditeurs.
- Mugny, G., Souchet, L., Codaccioni, C. et Quiamzade, A. (2008). Représentations sociales et influence sociale. *Psychologie Française*, 53, 223-237.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mveng, E. (1963). *Histoire du Cameroun*. Paris: Présence africaine.
- Mvesso, A. (1998). *L'école malgré tout. Les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*. Yaoundé: Presses Universitaires de Yaoundé.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sociologies.revues.org/993>>. Consulté le 13 août 2014.
- Ngouo, L. B. (1995). La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 353-370.
- Nguyen-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme: où en sommes-nous avec cette opposition? In F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Montréal, 16 mai 2006. Recherche qualitative en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure. *Recherches qualitatives*, 5, 4-17. Hors-série « Les Actes ».
- Njiale, P. M. (2006). Crise de la société, crise de l'école. Le cas du Cameroun. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [En ligne], 41 | avril 2006, mis en ligne le 23 novembre 2011. Consulté le 21 octobre 2012. URL: <http://ries.revues.org/1151>.

- Noumba, I. (2008). *Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation*. Paris: L'Harmattan.
- Ortega Ruiz, P., Minguez Vallejos, R. et Hernandez Prados, M.A (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de pedagogía*, 243, 231-254.
- Organisation de coopération et de développement économique, OCDE. (2006). Parent and Community “voices” in Schools *In Demand-Sensitive Schooling? Evidence And Issues* (p.83-100). Paris: OCDE.
- Organisation internationale pour le droit à l'éducation et la liberté d'enseignement, OIDEL. (2007). La participation des parents en Europe. Rapport d'ensemble de la première phase (p.1-14). Paris: OIDEL.
- Ouédraogo, F. (2015). *Étude des liens corrélationnels entre la collaboration école-famille, l'implication parentale, les styles éducatifs des parents et la réussite scolaire des élèves du primaire au Burkina Faso*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Montréal. Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. (2011a). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. Document téléaccessible à l'adresse < <http://sociologies.revues.org/3557>> Consulté le 26 janvier 2014.
- Paillé, P. (2011b). Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. *Expliciter*, 90, 32-51. Document téléaccessible à l'adresse URL <http://www.grex2.com/assets/files/dossiers/expliciter/%2090%20juin%202011%20v1.pdf>. Consulté le 3 juin 2014.
- Paillé, P. (2009). Qualitative (analyse). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 202-205) (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (1989). *Choix épistémologiques, méthodologiques et techniques pour une recherche qualitative en insertion professionnelle des jeunes*. Textes du Collectif de recherche sur les occupations (CRO).

- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise. et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 12-33). Lausanne: Suisse. Delachaux et Niestlé.
- Paquay, L. (2010). Introduction. Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In L. Paquay, M. Crahay, J-M Deketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (p. 13-31) (2^e éd.). Préface de Marc Bru. Bruxelles: De Boeck.
- Paratte, L. Deslandes, R. et Landry, C. (2008). Contexte de collaboration-école-famille: motifs des enseignants dans la promotion de la participation parentale en classe. In R. Deslandes (dir.), M-C. Rivard., S. Ouellet. et Joval, *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (p. 99-114). 75^e congrès de l'Acfas. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et Didactique*, 6(1), 85-96.
- Périer, P. (2009). Les relations entre les familles et l'école: Enjeu, partenariat, distance. Conférence de Pierre Périer du 09 décembre 2009 à Isle d'Abeau. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.crefe38.fr/ressources/breve/conference-les-relations-entre-les>
Consulté le 30 mars 2016.
- Périer, P. (2007 a). École et familles populaires. Quels rapports? X.Y.ZEP. *Bulletin du centre Alain Savary*, n°26, mars, 1-5.
- Périer, P. (2007 b). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre* (p.1-19). Éditions Retz.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires: Sociologie d'un différend*. Rennes: PUR.
- Petit, F. (1989). *Introduction à la psychologie des organisations* (5^e éd.). Toulouse. Éditions Privat.
- Peyronie, H. et Piot, T. (2001). Familles en grandes difficultés et école: des relations complexes. Résumé du rapport de recherche sur les relations réciproques Ecole-Familles en grandes difficultés. Centre Alain Savary, INRP.

- Pianta, R.C. et Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Mintz, S. (2011). *Classroom assessment scoring system. Secondary manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pichetti, X. (2015). Accompagner des parents désenchantés. Les parents et l'école, trente ans de réflexion. *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique 41, 68-70.
- Plan d'action de Dakar. (2000). L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart et collaborateurs: *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Paris, Casablanca: Gaétan Morin Éditeur.
- Pourtois, J-P. et Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrument en sciences humaines*. Liège: Bruxelles. Pierre Mardaga, Éditeur.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28). 9-20.
- Programme alimentaire mondial, PAM. (2001). *Rapport Complet de l'Évaluation à mi-parcours PAM/UNESCO du projet CAMEROUN 4387.01 "Assistance alimentaire aux écoles primaires dans les provinces de l'Adamaoua, du Nord, de l'Extrême-Nord et de l'Est"*. Rome, juin 2001. Rapport du bureau de l'évaluation.
- Pronovost, G. (2010). et Legault, C. (2010). *Familles et réussite éducative*. Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille. Québec: Presses de l'Université du Québec
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Éditions Fayard.
- République du Cameroun. (2012 a). *Annuaire 2011. Cellule de la planification. Division de la planification, des Projets et de la Coopération (DDPC)*. Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB).
- République du Cameroun. (2012 b). *Rapport sur l'état de la lutte contre la corruption au Cameroun en 2011*. Commission Nationale Anti-Corruption (CONAC).

- République du Cameroun. (2010). *2^{ème} enquête sur le suivi des dépenses publiques et le niveau de satisfaction des bénéficiaires dans les secteurs de l'éducation et de la santé au Cameroun*. Rapport de recherche. Yaoundé. Institut National de la Statistique. Volet éducation. Document téléaccessible à l'adresse: www.statistics-cameroon.org/.../Rapport_principal_Education_francais. Consulté le 06 janvier 2012.
- République du Cameroun. (2009). *3^{ème} édition du tableau de bord social sur la situation des enfants et des femmes au Cameroun*. (TBS3). Institut National de la Statistique. Rapport final. Document téléaccessible à l'adresse: www.statistics-cameroon.org/downloads/Rapport_TBS3.pdf Consulté le 11 mai 2013.
- République du Cameroun. (2007). *Planification urbaine au Cameroun: Cas de la ville de Yaoundé. Présentation du plan directeur d'urbanisme de Yaoundé (PDU) Horizon 2020*. Cellule de développement Urbain. Communauté urbaine de Yaoundé. Document téléaccessible à l'adresse: www.cifal-ouaga.org/tdr-yaounde/pla_urb.pdf Consulté le 9 septembre 2014.
- République du Cameroun. (2006a). *Draft du document de stratégie sectorielle du Cameroun*. Rapport de recherche. Yaoundé. Commission technique d'élaboration de la stratégie. MINEDUB, MINESEC, MINEFOP, MINESUP. <http://efacameroon.org/sites/efa> Consulté le 25 Janvier 2012.
- République du Cameroun. (2006b). *Rapport d'évaluation technique du document de stratégie sectorielle de l'éducation au Cameroun en vue de son endossement par les partenaires techniques et financiers à l'initiative Fast-Track*. Document téléaccessible à l'adresse: file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/2006-06-FTI-Evaluation-Cameroun_processed.pdf. Consulté le 20 mars 2012.
- République du Cameroun. (1998). *L'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostic pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*. Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le Français en Partage (CONFEMEN). Étude réalisée dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen (PASEC). MINEDUC.
- Reschly, A.L. et Christenson, S.L. (2012). Moving from « Context Matters » to Engaged Partnerships With Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. Taylor & Francis Group, LLC.62-78.
- Robert. (2011). *Le petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition. Paris: Seuil.

- Robert. (2006). *Dictionnaire Petit Robert*. Paris: Seuil.
- Robert. (2004). *Le nouveau petit. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Seuil.
- Roussiau, N. et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Pierre Mardaga. Hayen. Belgique.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 339-360). (5^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? In F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Montréal, 16 mai 2006. Recherche qualitative en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. Hors-série « Les Actes ».
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In L. Savoie-Zajc. et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 111-121). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New-York, NY: Teachers College Press.
- Semke, C. A. et Sheridan, S. M. (2012). Family–School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Sheriff, T., Arellano, J.L. et Carrier, R. (2005). La réussite scolaire des élèves à risque: un modèle d'intervention axé sur la concertation. Québec, Canada: Centre jeunesse de Québec, Institut universitaire.
- Tazouti, Y. et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 23-40.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., Larose, F. et Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(23), 81-101.
- Tocqueville (De), A. (1951). *De la Démocratie en Amérique*. Volume 2. Librairie de Médicis. Paris: France.

- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les Sciences de l'Éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Tsala-Tsala, J-P. (2004). L'enseignement technique au Cameroun: Le parent pauvre du système? *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 176-193.
- Unesco. (2010). Données mondiales de l'éducation. Bureau international d'éducation. 7^{ème} édition, 2010/11. UNESCO- BIE.
- Unesco. (2000). Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. UNESCO.
- Université de Sherbrooke. (2012). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>. Consulté le 02/10/2014.
- Van der Maren, J-M. (2010). Les recherches qualitatives: des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay, J-M Deketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Hommage à Michael Huberman. (p. 69-84). (2^e éd.). Préface de Marc Bru. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J-M. (2007). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité? In F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS. Montréal, 16 mai 2006. Recherche qualitative en sciences humaines et sociales: les questions de l'heure. *Recherches qualitatives*, 5, 18-25. Hors-série « Les Actes ».
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal: Presses de l'université de Montréal. Paris et Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Van Zanten, A. et Obin, J-P. (2010). *La carte scolaire* (2^e éd.). Mise à jour. Paris: Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 291-311.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche présenté au Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC). Université de Sherbrooke.
- Villiers, M-E. (2009). *Multidictionnaire de la langue française* (5^e éd.). Montréal, QC: Les Éditions du Québec Amérique.
- Voz, G. (2012). Qu'est-ce qu'une bonne école? Représentations d'adultes et échecs d'élèves. Scolarité en milieu multiculturel: de la nécessité d'étudier les représentations sociales. *Éducation & formation*, (e-297 (juillet)), 13-32.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, M.H. et Hoover Dempsey, K.V. (2005). Parental Involvement: Model Through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Wanat, C. L. (2012). Homme-School Relationships: Networking in One District. *Leadership and Policiy in Schools*, 11, 275-295.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, hors-série (3), 243-271.
- Weber, M. (1971). *Économie et société. Les catégories de la sociologie. Volume 1*. Paris: Plon.
- Willems, P. P. et Gonzales De Haas, A. R. (2012). School-Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivates Students. *School Community Journal*, 22(2), 9-30.
- Zimet, J. (2006). *Les ONG. De nouveaux acteurs pour changer le monde*. Paris: Éditions Autrement.

Source: <http://www.editions2015.com/cameroun/cartes.php>

ANNEXE B: LOI D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION (1998)

LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998 D'ORIENTATION DE L'ÉDUCATION AU CAMEROUN

TITRE I - DES DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'État.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3: L'État consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale.

Article 4: L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5: Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6: L'État assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7: L'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8: L'enseignement est apolitique.

Article 9: L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10: L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ÉLABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Article 11: (1) L'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

Arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;

Veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;

Fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;

Définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;

Élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'État, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME ÉDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'État.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement

secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après: les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26: Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27: (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'État procède à l'évaluation régulière du système éducatif

Article 31 : (1) L'État encourager et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'État assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38: L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

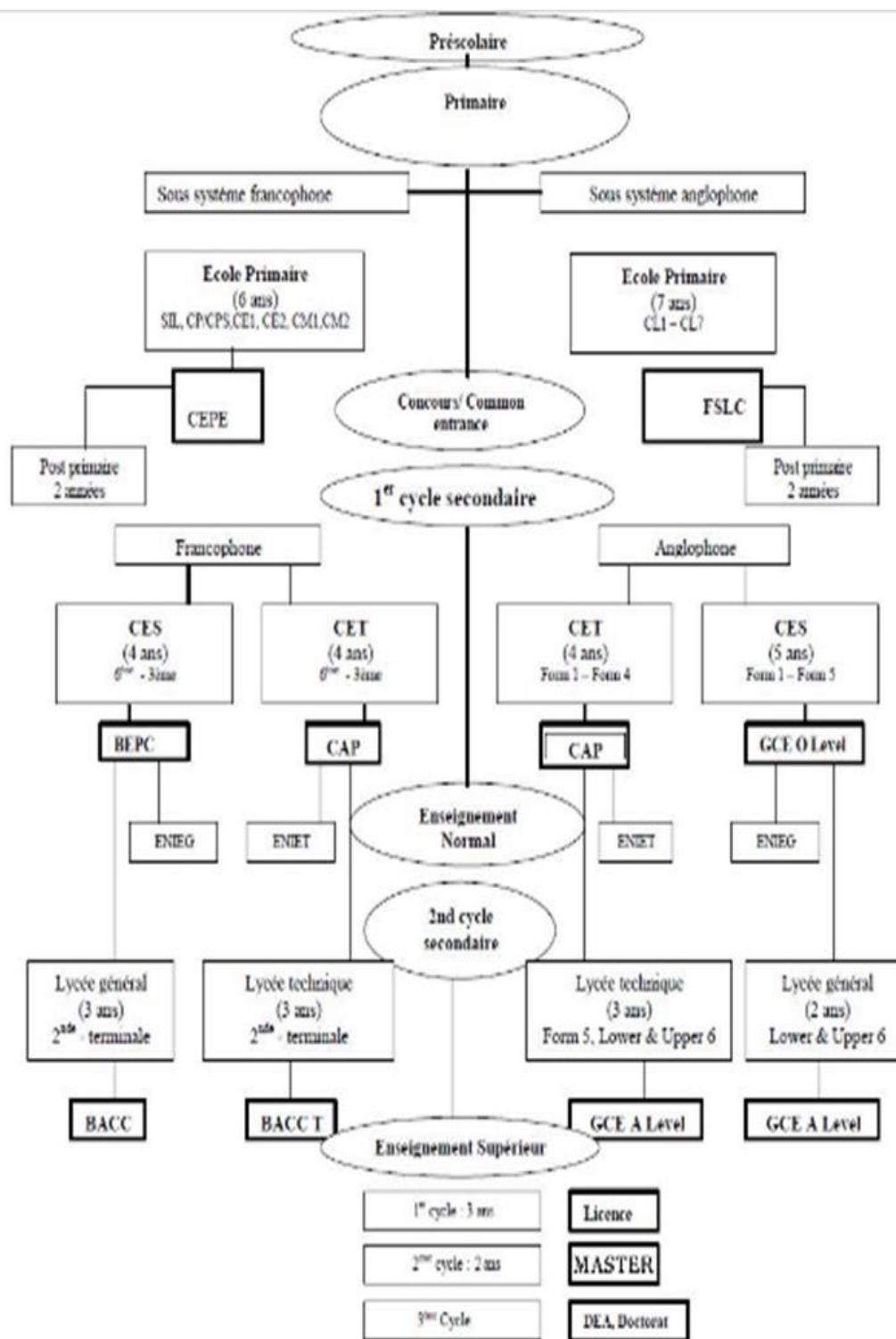
Article 40: Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41: Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42: La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

Source: République du Cameroun (1998)

ANNEXE C: STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DU CAMEROUN



Source: Banque mondiale (2002, p. 34)

ANNEXE E: DÉCRET SUR LE FONCTIONNEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS (2001)

Décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des
établissements scolaires publics et attributions des responsables de
l'administration scolaire

Catégorie : Décret
Le Président de la République,

VU

La Constitution ;

VU

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'Éducation au Cameroun ;

VU

L'ordonnance n° 62/OF/4 du 7 février 1962 réglant le mode de présentation, les conditions d'exécution du budget d'État, de ses recettes, de ses dépenses et de toutes les opérations s'y rattachant ;

VU

Le décret n° 97/205 du 7 décembre 1997 portant organisation du Gouvernement, modifié et complété par le décret n° 98/067 du 28 avril 1998,

Décète:

TITRE I : DISPOSITIONS GÉNÉRALES

ARTICLE 1er.- Le présent décret définit l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires publics relevant du Ministère de l'Éducation nationale et fixe les attributions des responsables de l'administration scolaire.

ARTICLE 2.- Au sens du présent décret, sont considérés comme établissements scolaires publics les établissements créés par l'État, les collectivités territoriales décentralisées ou les organismes publics.

ARTICLE 3.- (1) Les établissements scolaires publics comprennent :
Les établissements scolaires maternels et primaires ;

- Les établissements d'enseignement secondaire ;
- Les écoles postprimaires ;
- Les Écoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement général et technique ;
- Les collèges municipaux.
- (2) les établissements scolaires maternels et primaires comprennent :
 - Les écoles maternelles ;
 - Les écoles primaires.
- (3) les établissements d'enseignement secondaire comprennent :
 - Les collèges et les lycées d'enseignement général ;
 - Les collèges et les lycées d'enseignement technique et professionnel.
- (4) les établissements scolaires postprimaires comprennent :
 - Les sections artisanales rurales (SAR) ;
 - Les sections ménagères (SM)
- (5) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement général et technique et les collèges municipaux sont régies par des textes particuliers comprennent :

ARTICLE 4.- Les établissements scolaires publics ont pour missions :

- Former les enfants et les adolescents en vue de leur épanouissement physique, intellectuel, civique et moral ;
- Développer leurs capacités intellectuelles ;
- Développer leur personnalité et les préparer à assumer leur citoyenneté ;
- Faciliter leur intégration dans la vie sociale et professionnelle.

ARTICLE 5.- (1) L'établissement scolaire public se compose de son personnel ainsi que de l'ensemble des personnes physiques et morales de la communauté éducative au sein de laquelle il est créé. Il s'agit notamment :

- Des dirigeants dudit établissement ;
- Des personnels administratifs et d'appui ;
- Des enseignants ;
- Des élèves ;
- Des parents d'élèves ;
- Des associations des enseignants ;
- Des milieux socio-économiques et professionnels ;
- Des collectivités territoriales décentralisées ;
- Des associations des anciens élèves ;
- Des associations locales de développement ;
- Des autorités traditionnelles ;
- Des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif.

(2) Les personnes énumérées à l'alinéa (1) ci-dessus interviennent dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement.

ARTICLE 6.- (1) Il est créé un Fonds de Solidarité et de Promotion de l'Éducation :
À la réhabilitation en urgence des infrastructures scolaires sinistrées ;

Au secours d'urgence aux personnels éducatifs victimes de sinistres avérés.

(2) Ce Fonds est assis sur les contributions exigibles. Il est constitué à hauteur de 5 % desdites contributions.

(3) Un arrêté conjoint du ministre en charge de l'Éducation nationale et du ministre chargé des finances fixe les modalités de fonctionnement et de gestion du Fonds de Solidarité et de Promotion de l'Éducation.

TITRE II: DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES MATERNELS ET PRIMAIRES

ARTICLE 7.- (1) les établissements scolaires maternels et primaires comprennent les organes suivants

Le Conseil d'École ;

La Direction d'École.

(2) Les Conseils des établissements scolaires postprimaires ont la même composition et les mêmes attributions que les Conseils des établissements scolaires maternels et primaires.

CHAPITRE I : DU CONSEIL D'ÉCOLE: COMPOSITION, FONCTIONNEMENT ET ATTRIBUTIONS

ARTICLE 8.- (1) Les établissements scolaires maternels et primaires sont administrés par un Conseil d'École composé de dix-huit (18) membres au plus, dont six (6) membres de droit et douze (12) membres élus par leur association ou corps de métier.

(2) Sont membres de droit :

Le Directeur d'école ;

Le Président, le Secrétaire et le Trésorier de l'association des parents d'élèves/parents teachers association (APE/PTA) ;

Le représentant de la Commune ;

Le représentant du ministre chargé des Finances.

(3) Sont membres élus :

Un (1) à trois (3) représentants des enseignants ;

Deux (2) représentants des parents d'élèves non enseignants de l'école ;

Un (1) représentant des élèves du niveau III (les cours moyens) ;
 Le représentant de l'association des enseignants la plus représentative dans l'établissement ;
 Le représentant des milieux socio-économiques et professionnels ;
 Le représentant des ONG opérant dans le milieu ;
 Le représentant des associations locales de développement ;
 Le représentant des autorités traditionnelles.

(4) Le Conseil d'École comprend en outre deux (2) commissaires aux comptes, dont l'un est élu au sein dudit conseil au scrutin uninominal et secret à un (1) tour et l'autre est le représentant du ministre chargé des Finances

(5) le nombre des membres et les diverses représentations au Conseil d'École sont modulés en fonction du milieu et de la taille de l'établissement scolaire maternel et primaire.

ARTICLE 9.- Le Conseil d'École est dirigé par un bureau chargé de la mise en œuvre des résolutions dudit Conseil et composé ainsi qu'il suit :

Un Président ;
 Un Vice-Président ;
 Un Rapporteur ;
 Un Agent financier.

ARTICLE 10.- (1) Le Président et le Vice-Président du bureau du Conseil d'École du Conseil d'École sont élus parmi les membres dudit Conseil pour un mandat d'un (1) an renouvelable trois (3) fois. Ils ne doivent pas être membres du personnel de l'établissement scolaire maternel et primaire, ni élèves dudit établissement.

(2) L'élection du Président et du Vice-président se fait au scrutin uninominal et secret à un tour au sein du Conseil d'École. Les résultats sont acquis à la majorité simple des voix des membres présents ou représentés.

(3) Le Directeur de l'école fait office de rapporteur.

(4) Les fonctions d'agent financier sont assurées par l'un des représentants des enseignants élus par les membres du Conseil d'École au scrutin uninominal et secret à un tour.

ARTICLE 11.- (1) Le Conseil d'École est convoqué en séance ordinaire par le Président de son bureau au début de chaque trimestre.

(2) Il peut être convoqué en séance extraordinaire en tant que de besoin :

À l'initiative du Président du bureau du Conseil d'École ;
 À la demande des 2/3 des membres du Conseil d'École ;
 À l'initiative du représentant départemental de l'Éducation nationale.

ARTICLE 12.- (1) Les convocations à une séance ordinaire du Conseil d'École, accompagnées du projet de l'ordre du jour, doivent être notifiées à tous ses membres dix (10) jours au moins avant la date de ladite séance. Ce délai est ramené à cinq (5) jours dans le cas d'une réunion extraordinaire.

(2) Les membres du Conseil d'École peuvent se faire représenter par les mandataires, eux-mêmes membres dudit Conseil, munis d'une procuration écrite et légalisée. Aucun membre ne doit être porteur de plus d'une procuration.

ARTICLE 13.- (1) La présence des 2/3 des membres formant le Conseil d'École est nécessaire pour la validité des décisions. Si ce quorum n'est pas atteint, le Conseil d'École est reporté à quinzaine, et dans ce cas, il peut valablement décider quel que soit le nombre des membres présents.

(2) Le Conseil d'École ne peut valablement décider que sur les points inscrits à l'ordre du jour en séance ordinaire et sur l'ordre du jour porté sur la convocation dans le cas d'une séance extraordinaire.

(3) Le vote sur les questions inscrites à l'ordre du jour se fait à main levée. Les décisions sont prises à la majorité simple des voix. En cas d'égalité, celle du Président est prépondérante.

ARTICLE 14.- (1) Les réunions du Conseil d'École sont présidées par le Président de son bureau et, en cas d'empêchement, par son Vice-Président.

(2) Le procès-verbal de la réunion du Conseil est dressé par le rapporteur du bureau du Conseil et consigné par le président de séance. Ledit procès-verbal est transmis sous le couvert de l'Inspecteur d'Arrondissement de l'Enseignement primaire et maternel au responsable départemental de l'Éducation qui peut, dans un délai de 15 jours, demander de réexaminer tout ou partie des décisions contraires aux règlements en vigueur.

ARTICLE 15.- (1) Le Conseil d'École, qui est l'organe de supervision, de conseil, de délibération, de contrôle et d'évaluation du fonctionnement de l'école, est chargé de :

- Adopter le projet d'école ;
- Adopter le budget de l'école et en contrôler l'exécution ;
- Approuver les comptes administratifs et de gestion ;
- Adopter l'organigramme et le règlement intérieur de l'école ;

Approuver les besoins de l'école en personnels, constructions, équipements et matériels didactiques ;

Rechercher et mobiliser les ressources humaines, financières et des matériels didactiques ;

Rechercher et mobiliser les ressources en faveur de l'école ;

S'assurer de la bonne utilisation des infrastructures, des ressources humaines, financières et des matériels didactiques ;

Veiller à la scolarisation des enfants en âge scolaire dans la communauté ;

Participer aux opérations de recrutement des élèves à l'école ;

Participer au recrutement des personnels vacataires ou d'appoint ;

Évaluer les performances de l'École ;

Émettre son avis sur toutes les questions relatives à la vie de l'école.

(2) En cas de manquement grave ou de malversations dûment constatées dans l'établissement scolaire, le Conseil d'École en saisit sans délai l'Observatoire de la Gouvernance et le ministre chargé de l'Éducation nationale.

CHAPITRE II : DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

ARTICLE 16.- (1) La Direction de l'École est assurée par un directeur d'école, éventuellement assisté d'un adjoint.

(2) Dans le cadre de l'accomplissement de ses missions, le directeur d'école est assisté d'un conseil de maîtres et des animateurs de niveau.

ARTICLE 17.- (1) Le Directeur d'école représente l'établissement scolaire maternel et primaire dans tous les actes de la vie civile et en justice. Il est l'ordonnateur des dépenses de l'établissement scolaire et a pour le rôle de :

Élaborer le projet d'école et le projet de budget après consultation des organes prévus à l'Art. 16 alinéas 2 ci-dessus ;

Assurer la gestion pédagogique, administrative, financière et matérielle de l'école ;

Élaborer le projet de règlement intérieur ;

Procéder à l'inscription des élèves à l'école ;

Procéder au recrutement des personnels vacataires et d'appoint, après avis conforme du Conseil d'École ;

Mettre en exécution et suivre les décisions prises par le Conseil d'École ;

Préparer l'ordre du jour du Conseil d'École ;

Dresser et conserver les procès-verbaux des séances du Conseil d'École.

(2) Le Directeur d'École est personnellement responsable, devant le Conseil d'École, des actes posés par lui dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions, sans préjudice de sa responsabilité pénale devant les juridictions de l'ordre judiciaire.

TITRE III : DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ARTICLE 18.- Les établissements d'enseignement secondaire comprennent les organes suivants

- Le Conseil d'Établissement ;
- L'Assemblée générale des personnels ;
- Le Conseil des délégués d'élèves ;
- Les Conseils d'enseignement ;
- Le Conseil des animateurs pédagogiques ;
- Les Conseils de classe ;
- Le Conseil de discipline ;
- L'Assemblée générale des clubs et des associations d'élèves ;
- L'Administration scolaire.

CHAPITRE I : DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT : COMPOSITION, ATTRIBUTIONS ET FONCTIONNEMENT

ARTICLE 19.- (1) les établissements d'enseignement secondaire sont administrés par un Conseil d'Établissement composé de vingt-huit (28) membres au plus, dont douze (12) membres de droit et seize (16) membres élus par leur association ou corps de métier.

(2) Sont membres de droit :

- Le chef d'établissement ;
- Le ou les censeurs, adjoints du chef d'établissement dans un Lycée ;
- Le ou les surveillants généraux, adjoints du chef d'établissement dans un collège ;
- Le chef des travaux dans un Lycée ou collège d'enseignement technique et professionnel ;
- L'agent financier ;
- Le représentant de la commune ;
- Le président de la coopérative scolaire ;
- Le président, le secrétaire et le trésorier de l'APE/PTA ;
- Le représentant du ministère chargé des Finances.

(3) Sont membres élus :

- Le représentant des personnels administratifs ;
- Deux (2) représentants des élèves, dont une fille et un garçon ;
- Trois (3) représentants des enseignants ;
- Quatre (4) des parents non enseignants dans l'établissement ;
- Deux (2) représentants de l'association des enseignants la plus représentative dans l'établissement ;

Le représentant des milieux socio-économiques et professionnels ;

Le représentant des ONG opérant dans la localité ;

Le représentant des associations locales de développement ;

Le représentant des autorités traditionnelles.

(4) Le Conseil d'Établissement comprend en outre deux (2) commissaires aux comptes dont l'un est élu au sein dudit Conseil au scrutin uninominal et secret à un tour et l'autre est le représentant du ministère chargé des Finances.

(5) Le nombre des membres et les diverses représentations au Conseil d'Établissement sont modulés en fonction du milieu, de la taille et du type d'établissement

ARTICLE 20.- Le Conseil d'Établissement est dirigé par un bureau chargé de la mise en œuvre des résolutions dudit Conseil et composé ainsi qu'il suit :

Un Président ;

Un Vice-Président ;

Un rapporteur ;

Un agent financier.

ARTICLE 21.- (1) Le président et le Vice-Président du bureau du Conseil d'Établissement sont élus parmi les membres dudit Conseil pour un mandat d'un (1) an renouvelable deux fois. Ils ne doivent pas être membres du personnel de l'établissement d'enseignement secondaire, ni élèves dudit établissement.

(2) L'élection du Président et du Vice-Président se fait au scrutin uninominal et secret à un tour au sein du Conseil d'Établissement. Les résultats sont acquis à la majorité simple des voix des membres présents ou représentés.

(3) Le Chef d'établissement fait office de rapporteur du Conseil.

(4) L'intendant ou l'économe est l'agent financier du Conseil d'Établissement.

ARTICLE 22.- Sont applicables mutatis mutandis au Conseil d'Établissement, les dispositions des Articles 11, 12, 13 et 14 du présent décret relatif au Conseil d'École et concernant :

La convocation des membres ;

La représentativité des membres ;

Les règles de quorum ;

La tenue de réunions.

ARTICLE 23.- (1) Le Conseil d'Établissement, qui est l'organe de supervision, de conseil, de délibération, de contrôle et d'évaluation du fonctionnement de l'établissement secondaire général, est chargé de :

Adopter le projet d'établissement ;
 Adopter le budget de l'établissement et en contrôler l'exécution ;
 Approuver les comptes administratifs et de gestion ;
 Adopter l'organigramme de l'établissement ;
 Approuver les besoins de l'établissement en personnels, constructions, équipements et matériels didactiques ;
 S'assurer de la bonne utilisation des infrastructures, des ressources humaines, financières et matérielles ;
 Veiller au respect des normes relatives aux structures et aux effectifs ;
 Participer aux opérations de recrutement des élèves ainsi qu'à celui des personnels vacataires et d'appoint ;
 Adopter le règlement intérieur de l'établissement ;
 Évaluer les performances de l'établissement ;
 Émettre son avis sur toutes les questions relatives à la vie de l'établissement.

(2) En cas de manquement grave ou de malversations dûment constatées dans l'établissement, le Conseil en saisit sans délai l'Observatoire de la Gouvernance et le ministre chargé de l'Éducation nationale.

ARTICLE 24.- (1) Le Conseil d'Établissement constitue en son sein, lors de sa première réunion, une commission permanente chargée d'assister le chef d'établissement dans les opérations de recrutement des élèves ainsi que de celui des personnels vacataires et d'appoint ;

(2) La commission permanente prévue à l'alinéa 1 ci-dessus, est présidée par le chef d'établissement et comprend les membres suivants :

Le Vice-Président du Conseil d'Établissement ;
 Un censeur, adjoint du chef d'établissement dans les lycées ou un surveillant général, adjoints du chef d'établissement dans les collèges ou un chef des travaux ;
 L'agent financier ;
 Deux (2) représentants des parents élus au sein du Conseil d'Établissement au scrutin uninominal à un tour ;
 Un (1) représentant des élèves élu au sein du Conseil d'Établissement au scrutin uninominal à un tour ;
 Un (1) représentant des enseignants élu au sein du Conseil d'Établissement au scrutin uninominal à un tour ;
 Le représentant des personnels administratifs au Conseil d'Établissement.

CHAPITRE II — DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES PERSONNELS

ARTICLE 25.- (1) L'Assemblée générale des personnels est constituée par l'ensemble des personnels en service dans l'établissement.

- (2) Elle est un cadre d'information et d'échanges sur les questions relatives à la vie de l'établissement.
- (3) Elle est présidée par le chef d'établissement.
- (4) Elle se tient au début de chaque trimestre sur convocation du chef d'établissement.
- (5) Suivant les cas, un censeur ou un surveillant général ou un chef des travaux en assure le secrétariat.

CHAPITRE III : DU CONSEIL DES DÉLÉGUÉS DES ÉLÈVES

- ARTICLE 26.- : (1) le conseil des délégués des élèves est constitué par l'ensemble des délégués des classes de l'établissement, et est convoqué en tant que de besoins par le chef d'établissement.
- (2) Un (01) délégué des élèves est élu par classe.
 - (3) Le conseil des délégués est présidé par le chef d'établissement ou son représentant.
 - (4) Les censeurs, les surveillants généraux et les chefs des travaux assistent aux réunions et en assurent le secrétariat.
 - (5) Le conseil des délégués donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives au travail, à la discipline des élèves et, de manière générale, à la vie de l'établissement.

CHAPITRE IV : DU CONSEIL D'ENSEIGNEMENT

- ARTICLE 27.- (1) Le conseil d'enseignement est constitué par l'ensemble des enseignants d'une même discipline, spécialité ou famille de métiers de l'établissement.
- (2) Ledit conseil s'occupe des problèmes pédagogiques et matériels liés à l'application des programmes d'enseignement dans les différentes disciplines.
 - (3) Il est placé sous l'autorité d'un animateur pédagogique.
 - (4) Il se réunit deux (2) fois au moins par trimestre sur convocation dudit animateur pédagogique.

CHAPITRE V : DU CONSEIL DES ANIMATEURS PÉDAGOGIQUES

- ARTICLE 28.- (1) Le conseil des animateurs pédagogiques est constitué par l'ensemble des animateurs pédagogiques de l'établissement.
- (2) Ledit conseil est présidé par le chef d'établissement.
 - (3) Il analyse les activités pédagogiques de l'établissement et veille à l'harmonie des évaluations par rapport aux enseignements.
 - (4) Les censeurs, les surveillants généraux et les chefs de travaux assistent aux réunions et en assurent le secrétariat.
 - (5) Le conseil des animateurs pédagogiques se réunit une (01) fois au moins par trimestre sur convocation du chef d'établissement.

CHAPITRE VI : DU CONSEIL DE CLASSE

ARTICLE 29.- (1) Le conseil de classe regroupe le censeur, le surveillant général ; le chef des travaux concerné, tous les enseignants intervenants dans la même classe, le conseiller d'orientation, deux (2) délégués des élèves et deux (2) délégués des parents d'élèves de la classe.

(2) Il est présidé par le chef d'établissement ou son représentant.

(3) Il se réunit deux fois par trimestre sur convocation du chef d'établissement. Le censeur ou le surveillant général ou le chef des travaux assure le secrétariat.

(4) Le conseil de classe est chargé d'examiner les questions pédagogiques et éducatives intéressant la vie de la classe et le déroulement de la scolarité de chaque élève.

(5) Le conseil de classe de fin d'année, présidé par le chef d'établissement, décide de l'orientation, de l'admission en classe supérieure, du redoublement ou de l'exclusion des élèves.

CHAPITRE VII : DU CONSEIL DE DISCIPLINE

ARTICLE 30 — (1) Le conseil de discipline est chargé de juger les élèves pour les faits et actes répréhensibles graves commis par eux dans une classe ou au sein de l'établissement.

(2) Convoqué en tant que de besoins et présidé par le chef d'établissement, le conseil de discipline comprend :

Le censeur concerné ;

Le surveillant général concerné ;

Le chef des travaux concerné ;

Le professeur principal de la classe ;

Un représentant des parents d'élèves, membres du conseil d'établissement ;

Un représentant des élèves, membres du conseil d'établissement ;

Un représentant des personnels administratifs au conseil d'établissement ;

Un représentant des enseignants, membres du conseil d'établissement.

(3) La procédure disciplinaire est contradictoire.

(4) Le conseil de discipline entend toute personne susceptible d'aider à la manifestation de la vérité.

CHAPITRE VIII : DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES CLUBS OU ASSOCIATIONS D'ÉLÈVES

ARTICLE 31.- (1) L'assemblée générale des clubs ou associations d'élèves a pour objectif de créer et de développer au sein de l'établissement, des activités à caractère social, culturel et sportif.

(2) Elle regroupe :

Les élèves présidents des clubs ou associations d'élèves ;
 Les membres de la communauté éducative qui animent ou parrainent les activités post et périscolaires ;
 (3) Elle est présidée par un élève élu par ses camarades.

CHAPITRE IX : DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

ARTICLE 32.- (1) L'administration scolaire est chargée de la gestion de l'établissement.

(2) L'administration scolaire comprend :

- Une direction ;
- Un ou plusieurs censeurs dans les lycées ;
- Une ou plusieurs surveillances générales dans les lycées et les collèges ;
- Un ou plusieurs ateliers dans les lycées et collèges d'enseignement technique et professionnel ;
- Une intendance dans les lycées et un économat dans les collèges ;
- Un service de comptabilité-matières ;
- Un centre de documentation scolaire ;
- Un service social et de médecine scolaire ;
- Un service des activités post et péri scolaires ;
- Un service des sports scolaires.

SECTION I : DE LA DIRECTION

ARTICLE 33 : La direction d'un établissement d'enseignement secondaire ou postprimaire est placée sous l'autorité d'un chef d'établissement (proviseur dans les lycées, directeur dans les collèges, sections artisanales rurales et sections ménagères) qui en assure la responsabilité administrative, pédagogique, éducative et financière.

ARTICLE 34 : (1) le chef d'établissement

- Exécute les instructions du ministre en charge de l'Éducation nationale et les décisions du conseil d'établissement ;
- Représente l'établissement dans tous les actes de la vie civile ;
- Préside tous les conseils à l'exception du conseil d'établissement ;
- Présente au conseil d'établissement le compte administratif ;
- Prépare de façon collégiale les travaux du conseil d'établissement dans le cadre de la commission permanente ;
- Présente le projet de budget ;
- Négocie tout contrat ou convention au nom de l'établissement et le signe après avis conforme du conseil d'établissement ;
- Organise les vacances décidées par le conseil d'établissement ;

Gère les crédits alloués à l'établissement ;
 Ordonne les dépenses ;
 Procède aux opérations de recrutement d'élèves et de recrutement des personnels vacataires et d'appoint après avis conforme de la commission permanente constituée au sein du conseil d'établissement, a autorité sur l'ensemble du personnel en service dans l'établissement ;
 Note le personnel sous son autorité ;
 Organise le service du personnel dans le respect de leur statut ;
 Veille au respect des horaires et programmes ;
 Veille au bon déroulement des enseignements, au contrôle des connaissances des élèves, à l'information et à l'orientation scolaire des élèves ;
 Assure l'application du règlement intérieur ;
 Établit les certificats de prise ou de reprise de service et les cartes d'identité scolaires et délivre les autorisations d'absence conformément aux textes en vigueur ;
 Veille à la sécurité des personnes et des biens, à l'hygiène et à la salubrité de l'établissement et à la préservation de son environnement ;
 Organise la visite médicale systématique des élèves et informe les parents de l'état de santé de leurs enfants ;
 Veille à la diffusion de la législation et de la réglementation scolaires ; s'assure de la qualité de la restauration dans l'établissement ;
 Souscrit les assurances scolaires pour ses élèves ;
 Dresse et conserve les procès-verbaux des séances du conseil d'établissement.

(3) Dans les établissements bilingues, le chef d'établissement est assisté de deux adjoints dont l'un est censeur ou surveillant général du secteur francophone et l'autre censeur ou surveillant général du secteur anglophone.

(4) Dans les établissements d'enseignement technique et professionnel, le chef d'établissement est assisté de deux adjoints dont l'un est censeur ou surveillant général du secteur industriel et l'autre censeur ou surveillant général du secteur commercial.

(5) Le chef d'établissement est personnellement responsable devant le conseil d'établissement, des actes posés par lui dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions, sans préjudice de sa responsabilité pénale devant les juridictions de l'ordre judiciaire.

SECTION II : DES CENSORATS

ARTICLE 35 : Un des censeurs est l'adjoint du proviseur dans un lycée. À ce titre, il remplace le proviseur en cas d'absence ou d'empêchement.

ARTICLE 36 : (1) sous l'autorité du proviseur, le censeur est chargé de l'application des règlements pédagogiques et de la discipline.

(2) Il élabore les emplois du temps et les calendriers d'occupation des locaux et des diverses installations à l'usage des élèves.

(3) Dans un lycée technique ou professionnel, le chef des travaux assiste le censeur dans l'organisation des activités des ateliers.

SECTION III : DE LA SURVEILLANCE GÉNÉRALE

ARTICLE 37 : (1) le surveillant général est l'adjoint au chef d'établissement dans les collèges d'enseignement général ou technique et professionnel. À ce titre, il remplace le directeur en cas d'absence ou d'empêchement.

(2) Dans les lycées, il est spécialement responsable du maintien de l'ordre et de la discipline.

(3) Il est assisté d'un ou de plusieurs surveillants de secteur.

SECTION IV : DES ATELIERS

ARTICLE 38 : (1) sous l'autorité du chef d'établissement, le chef des travaux est responsable des activités des ateliers.

(2) Il dirige les ateliers et les secteurs technologiques et productifs de l'établissement et propose les fabrications et les prestations de service.

(3) Il est associé à l'achat du matériel ou outillage nécessaire à l'atelier.

SECTION V : DE L'INTENDANCE ET DE L'ÉCONOMAT

ARTICLE 39 : L'intendant ou l'économe est l'agent financier dans les lycées ou les collèges. À ce titre, il :

Procède à l'ouverture des comptes au nom de l'établissement scolaire auprès des institutions bancaires ou postales ;

Exécute les dépenses ; s'assure de la disponibilité des crédits et de la régularité de la dépense ordonnée ;

Prépare les avant-projets de budget et les dossiers techniques des marchés ;

Présente les comptes de gestion au conseil d'établissement ;

Collecte les contributions exigibles et tous les fonds reçus à l'établissement ;

Procède à tout encaissement et à tout dépôt des titres de banque et des fonds collectés ;

Est le régisseur des recettes ;

Assure la gestion de la caisse d'avance ;

Assure le paiement des bourses aux élèves ;

Assure la restauration des élèves en collaboration avec le service de santé dans les établissements à internat ou disposant de cantines scolaires.

SECTION VI : DE LA COMPTABILITÉ-MATIÈRES

ARTICLE 40 : Le comptable-matières auprès de l'établissement assume ses fonctions conformément à la réglementation en vigueur.

SECTION VII : DU CENTRE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION

ARTICLE 41 : (1) placé sous la responsabilité d'un documentaliste, le centre de documentation et d'information est chargé d'acquérir, classer et faire consulter les livres et toutes sortes de matériels didactiques utiles aux responsables, aux enseignants, aux élèves et à la communauté éducative.

SECTION VIII : DU SERVICE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

ARTICLE 42 : (1) placé sous l'autorité d'un conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle le service d'orientation scolaire et professionnelle est chargé du conseil, de l'information et de l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes, de leurs intérêts et des besoins.

(2) Il organise les tests psychotechniques et rassemble toutes les informations nécessaires aux conseils de classe.

SECTION IX : DU SERVICE SOCIAL ET DE MÉDECINE SCOLAIRE

ARTICLE 43 : (1) placé sous l'autorité d'un médecin assisté par un assistant social, le service social et de médecine scolaire est chargé de veiller sur la santé physique, mentale et morale des élèves.

(2) Il dispose à cet effet d'une infirmerie pour apporter les premiers soins aux élèves malades.

SECTION X : DU SERVICE DES ACTIVITÉS POST ET PÉRI-SCOLAIRES

ARTICLE 44 : (1) placé sous l'autorité d'un personnel de jeunesse et d'animation, le service des activités post et périscolaires est chargé de coordonner les activités de la coopération scolaire, de l'assurance scolaire des élèves, de l'association des parents d'élèves, de l'association des anciens élèves, des colonies et camps de vacances, des chantiers de jeunes et de l'animation culturelle de l'établissement.

(2) Un texte particulier organise les activités post et périscolaires.

SECTION XI : DU SERVICE DES SPORTS SCOLAIRES

ARTICLE 45 : placé sous l'autorité d'un professeur d'éducation physique et sportive, le service des sports scolaires est chargé d'organiser les enseignements d'éducation physique et sportive et les compétitions scolaires au sein de l'établissement et en rapport avec l'extérieur.

TITRE IV : DES RESSOURCES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS

ARTICLE 46 : (1) les ressources financières des établissements scolaires publics sont des deniers publics.

(2) Elles comprennent :

Les dotations budgétaires de fonctionnement et d'investissement inscrits au budget du ministère chargé de l'Éducation nationale ;

Les contributions statutaires obligatoires des collectivités territoriales décentralisées ;

Les contributions volontaires des APE/PTA ;

Les contributions des autres partenaires de la communauté éducative ;

Les recettes générées au titre des contributions annuelles exigibles des élèves ;

Des frais d'inscription aux concours officiels ;

Des contributions des usagers aux charges de fonctionnement ;

Des produits des activités réalisées par les élèves ;

De la contrepartie des services rendus par l'établissement ;

Des pénalités résultant des dommages occasionnés par les élèves, les personnels et les usagers ;

Les dons et legs.

ARTICLE 47 : Les élèves des écoles primaires publiques sont exemptés des contributions annuelles exigibles.

ARTICLE 48 : (1) les élèves des autres niveaux d'enseignement s'acquittent de la contribution exigible prévue à l'article 46 alinéa 2 ci-dessus.

(2) Aucune autre contribution financière ou matérielle ne peut leur être exigée.

ARTICLE 49 : Toutes les ressources financières prévues à l'article 46 ci-dessus sont inscrites au budget de l'école ou de l'établissement.

ARTICLE 50 : Les modalités de gestion et de contrôle des finances des établissements scolaires publics sont fixées par un arrêté conjoint du ministre en charge de l'Éducation nationale et du ministre en charge des Finances.

ARTICLE 51 : La gestion des établissements scolaires publics peut faire l'objet d'audits réalisés par des cabinets indépendants.

TITRE V : DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES

ARTICLE 52 : Sous les responsabilités du chef d'établissement scolaire, les droits d'examen sont collectés et reversés suivant les modalités définies par des textes particuliers.

ARTICLE 53 : le ministre chargé de l'Éducation nationale peut, en cas de nécessité, prononcer la suspension ou la dissolution d'un conseil d'école ou d'un conseil d'établissement.

ARTICLE 54 : Les associations des parents d'élèves (APE) et les parents teachers associations (PTA) sont régies par des textes particuliers.

ARTICLE 55 : Des arrêtés ministériels précisent, en tant que de besoins, les modalités d'application du présent décret.

ARTICLE 56 : Sont abrogées, toutes les dispositions antérieures contraires, notamment celles des décrets n° 80/293 du 26 juillet 1980 portant définition des attributions des membres et des organes de l'administration des établissements d'enseignement secondaire général et technique et n° 96/016/PM du 13 février 1996 instituant les comités de gestion financière dans les établissements scolaires publics.

ARTICLE 57 ; le ministre en charge de l'Éducation nationale et le ministre en charge des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent décret qui sera enregistré, puis publié au journal officiel en français et en anglais.

Yaoundé, le 19 février 2001

Le Président de la République

(é) Paul BIYA

Source: www.premierministere.c

ANNEXE F: CIRCULAIRE B/1464 MODALITÉS PRATIQUES

MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
 SECRETARIAT GÉNÉRAL
 DIRECTION DES RESSOURCES FINANCIÈRES
 ET DES PROJETS
 SOUS-DIRECTION DU BUDGET ET
 DU FINANCEMENT

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix - Travail - Patrie

CIRCULAIRE N° 1/12.1464/MINEDUC/SG/DRFP DU
 PORTANT ORGANISATION DES MODALITÉS PRATIQUES
 D'APPROVISIONNEMENT DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES
 EN MATÉRIELS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES.

Dans son message du 10 février 2000, à l'occasion de la célébration de la 34^e Fête Nationale de la Jeunesse, le Président de la République, Monsieur Paul BIYA, a annoncé la suppression des frais d'écolage dans l'enseignement primaire public, à compter de la rentrée scolaire de septembre 2000.

Cette décision implique la gratuité des écoles primaires publiques, les charges relatives à leur fonctionnement incombant à l'Etat.

La présente circulaire se propose de définir les modalités pratiques de répartition et d'acheminement des matériels didactiques et pédagogiques nécessaires au bon fonctionnement des écoles.

Pour ce faire, il est créé des Commissions Provinciales d'Approvisionnement des écoles primaires publiques, et des Commissions Départementales d'Approvisionnement des écoles primaires publiques, dont les attributions et les règles de fonctionnement sont édictées ci-après.

I- DES COMMISSIONS PROVINCIALES D'APPROVISIONNEMENT DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES

Il est créé au Chef-lieu de chaque province, une Commission Provinciale d'Approvisionnement des écoles primaires publiques.

A- Attributions

Cette Commission est chargée de :

- La réception de tous les matériels didactiques et pédagogiques figurant sur la liste officielle fournie par la Direction de l'Enseignement Primaire et Maternel, et jointe en annexe ;
- la répartition des matériels acquis entre toutes les écoles de la Province, au prorata des effectifs d'élèves, du nombre de salles de classe, et du nombre d'enseignants par école ;

- la confection et l'emballage des lots de matériels destinés à chacune des écoles, chaque lot portant la mention du nom de l'école bénéficiaire.
 - La confection et l'emballage d'un lot de matériels pour une école sont appelés colisage.
 - Le contenu de chaque lot est appelé «Paquet minimum» pour l'école concernée.

B- Composition

Placée sous la présidence du Délégué Provincial de l'Education Nationale, la Commission provinciale d'Approvisionnement des écoles primaires publiques comprend les membres ci-après :

- un Représentant des Services du Gouverneur.
- tous les Délégués Départementaux de l'Education Nationale du ressort.
- le Contrôleur Provincial des Finances ou son Représentant,
- le Comptable-matières de la Délégation Provinciale de l'Education Nationale qui en assure le Secrétariat.

C- Fonctionnement

- 1) Les crédits destinés à l'achat des matériels didactiques et pédagogiques essentiels, ainsi que ceux destinés au colisage et au fonctionnement de la Commission Provinciale, sont délégués automatiquement au Délégué Provincial de l'Education Nationale, qui en est le gestionnaire.
- 2) La procédure mise en œuvre pour l'acquisition des différents matériels doit être conforme aux règlements en vigueur.
- 3) Les opérations de répartition et de colisage des Paquets Minima doivent être achevées impérativement à la date du 05 Août 2000.
- 4) Les fonctions des membres de la Commission Provinciale sont gratuites. Toutefois, il peut leur être servie une indemnité forfaitaire, prélevée sur les crédits affectés au fonctionnement de la commission, sans que le montant total des indemnités servies puisse excéder 25 % du montant de ces crédits.

De même, il sera dégagé un volant de crédits pour l'acquisition des petites fournitures de bureau, ainsi que pour le paiement de quelques commodités d'usage (pauses-café, rafraîchissements), à l'exclusion de tout achat de matériel et/ou d'équipement.

II- DES COMMISSIONS DEPARTEMENTALES D'APPROVISIONNEMENT DES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES

Il est créé au Chef-lieu de chaque département, une Commission Départementale d'Approvisionnement des écoles primaires publiques.

A- Attributions

Cette commission est chargée :

- de prendre possession, au niveau de la Commission Provinciale d'Approvisionnement, des Paquets Minima destinés aux écoles primaires publiques du département ;
- de les répartir par arrondissement, en vue de leur prise en charge par les Inspecteurs d'arrondissement chargés de l'enseignement primaire et maternel ;
- de mettre à la disposition de ces derniers les crédits destinés :
 - au paiement des frais de transport, aller et retour, des IAEPM de leur poste jusqu'au chef-lieu du département ;
 - au paiement des frais de transport des directeurs d'écoles, de leur poste au chef-lieu d'arrondissement et retour ;
 - au paiement des frais d'acheminement des Paquets Minima, du chef lieu, du département aux chefs-lieux d'arrondissements, dans un premier temps, et des chefs-lieux d'arrondissements jusqu'aux écoles dans un deuxième temps.

B- Composition

Placée sous la présidence du Délégué Départemental de l'Education Nationale, la Commission Départementale d'Approvisionnement des écoles primaires publiques comprend les membres ci-après :

- un Représentant des services de la Préfecture,
- tous les Inspecteurs d'arrondissement chargés de l'Enseignement primaire et maternel du ressort,
- le Contrôleur départemental des Finances,
- le Comptable-matières de la délégation départementale de l'Education Nationale qui en assure le secrétariat.

C- Fonctionnement

1. Afin d'assurer le fonctionnement normal de la Commission Départementale, le Délégué Départemental de l'Education Nationale reçoit du Ministère de l'Economie et des Finances, des crédits affectés :

- ♦ Au transport des Paquets Minima destinés aux écoles publiques du département, du chef-lieu de la Province au chef-lieu du département ;
 - ♦ Au paiement des frais de transport aller et retour du DDEN chargé d'aller prendre livraison des Paquets Minima au chef-lieu de la Province ;
 - ♦ A la prise en charge des frais d'acheminement et des frais de transport qui sont engagés respectivement par les Inspecteurs d'arrondissement et par les Directeurs d'écoles, comme énoncé ci-dessus.
2. Les opérations de retrait des Paquets minima par les Inspecteurs d'arrondissement au niveau de la Commission Départementale devront être achevées impérativement à la date du 12 Août 2000.
 3. Les fonctions des membres de la Commission Départementale sont gratuites. Toutefois, il peut leur être servie une indemnité forfaitaire, prélevée sur les crédits affectés au fonctionnement de la Commission, sans que le montant total des indemnités servies puisse excéder 25 % du montant de ces crédits.

De même, il sera dégagé un volant de crédits pour l'acquisition des petites fournitures de bureau, ainsi que pour le paiement de quelques commodités d'usage (pauses-café, rafraîchissements), à l'exclusion de tout achat de matériel et/ou d'équipement.

III- DU ROLE DES INSPECTEURS D'ARRONDISSEMENT CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET MATERNEL

1. Les Inspecteurs d'arrondissement chargés de l'Enseignement Primaire et Maternel sont chargés, pour le compte des écoles primaires publiques de leur ressort, de :
 - Retirer, au niveau de la Commission Départementale d'Approvisionnement, les colis regroupant les Paquets Minima destinés à leurs écoles ;
 - Remettre à chaque Directeur d'école, au niveau de l'Inspection d'Arrondissement, le Paquet minimum apprêté pour son école.
2. Les Inspecteurs d'arrondissement chargés de l'Enseignement Primaire et Maternel devront mettre à la disposition de chaque Directeur d'école :
 - Le montant correspondant aux frais de transport aller et retour de ce dernier, de son poste d'affectation au chef-lieu d'arrondissement ;

- Le montant correspondant aux frais d'acheminement du Paquet minimum de son école, du chef-lieu d'arrondissement, jusqu'à la localité où est implantée l'école.
3. Les Directeurs d'école devront avoir pris livraison du Paquet Minimum de leur école, à la date du 25 Août 2000 au plus tard.

IV- DU ROLE DES DIRECTEURS D'ECOLES PUBLIQUES

1. Chaque Directeur d'école primaire publique est tenu de se rendre auprès de l'Inspecteur d'Arrondissement dont il dépend, afin de retirer le Paquet minimum de son école.
2. Il a droit au remboursement et/ou au paiement des différents frais engagés, comme énoncé ci-dessus.
3. En tout état de cause, à la date du 31 Août 2000 au plus tard, toutes les écoles primaires publiques autorisées à fonctionner sur le territoire national devront disposer de leur Paquet Minimum.

V- DES MECANISMES DE SUIVI ET DE CONTRÔLE

1. Le Président de la Commission Provinciale d'approvisionnement doit confectionner un tableau de répartition détaillé des matériels destinés à chaque école de sa province, comportant la désignation précise, et les quantités des matériels à servir.

Ce tableau sert de document de référence pour tout contrôle, et/ou pour toute requête à effectuer aux niveaux des Commissions Provinciales et Départementales, ainsi qu'aux niveaux des IAEPM et des Directeurs d'Ecoles.

2. Des registres spéciaux doivent être ouverts au sein des Commissions Provinciales et Départementales d'approvisionnement, et dans les Inspections Départementales chargées de l'Enseignement Primaire et Maternel.

Ces registres doivent obligatoirement faire ressortir :

- ♦ Les entrées de matériels décomposés par nature, indiquant pour chaque type les quantités reçues, et la date de leur réception ;
- ♦ Les sorties de matériels, décomposés par nature, et indiquant pour chaque type les quantités sorties, ainsi que la date de leur sortie ;
- ♦ L'identification du bénéficiaire ;

- ♦ L'identification complète, la fonction occupée et la signature de la personne effectuant le retrait des matériels consignés, de même que la date de ce retrait.

3. Des missions de contrôle systématiques seront déployées aux niveaux des Commissions Provinciales et Départementales d'approvisionnement, à l'effet de s'assurer de la régularité des opérations menées, et du respect du chronogramme établi.

Des missions de contrôle inopinées s'assureront, quant à elles, de l'effectivité de cet approvisionnement aux niveaux des IAEPM et des écoles.

En tout état de cause, les IAEPM dressent un rapport de leurs activités à l'issue de cette opération, adressé au Délégué Départemental, Président de la Commission Départementale d'Approvisionnement.

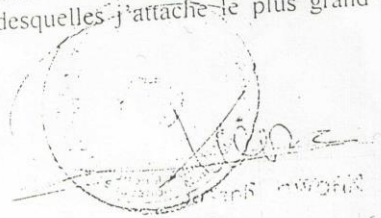
De même, les Délégués Départementaux doivent adresser un rapport détaillé à leur Délégué Provincial, Président de la Commission Provinciale d'Approvisionnement.

Les synthèses provinciales doivent parvenir au Ministre de l'Education Nationale le 08 septembre 2000 au plus tard.

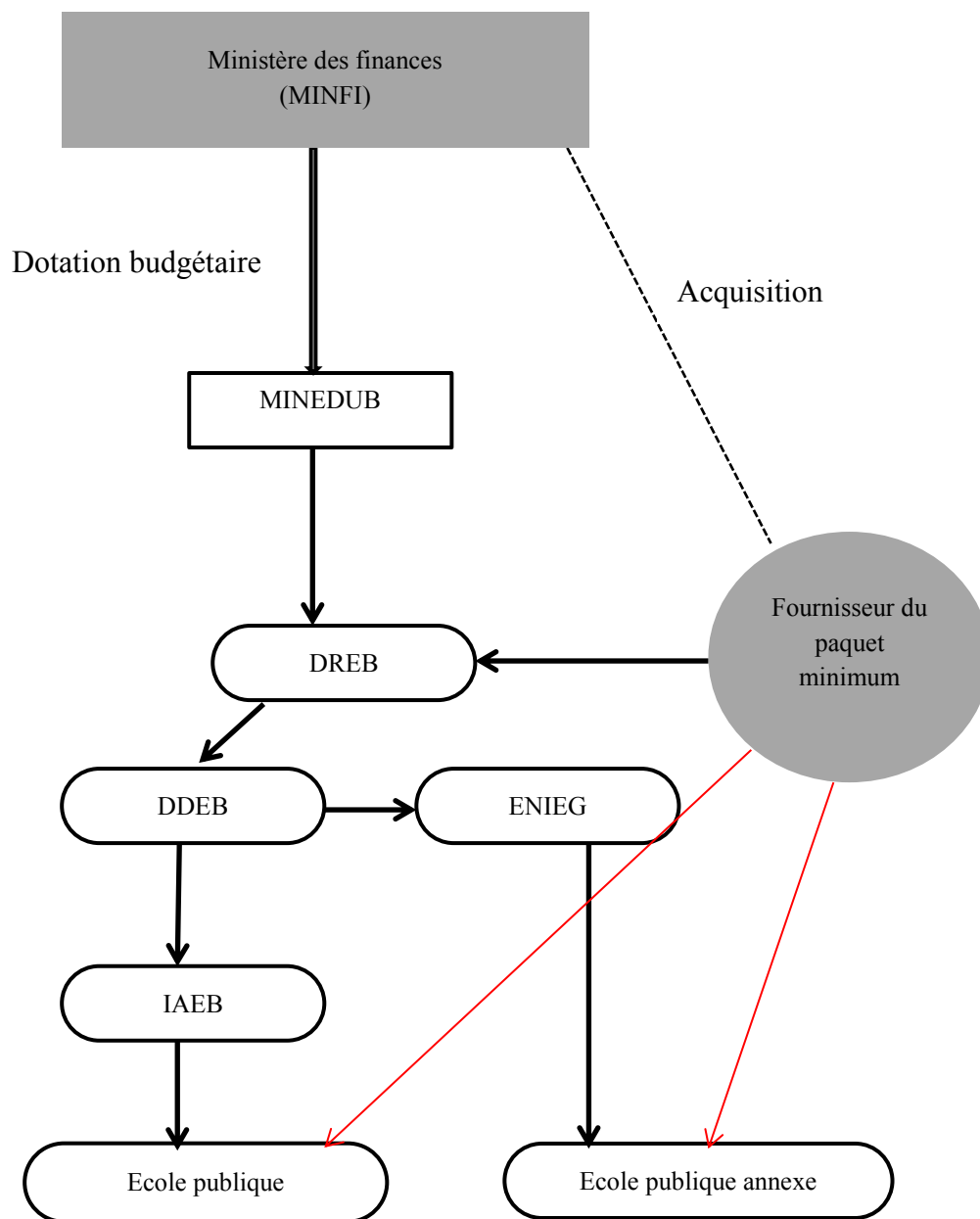
VI- DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES

1. Les Présidents des Commissions Provinciales et Départementales, les Inspecteurs d'Arrondissement et les Directeurs d'école sont tenus de veiller au respect scrupuleux des dispositions contenues dans la présente Circulaire.
2. Ils restent en outre solidaires de la réussite de cette opération, dont ils assument l'entière responsabilité, chacun à son niveau.
3. Toute difficulté éventuelle survenant au cours de ce processus devra être immédiatement portée à la connaissance de l'autorité administrative du ressort, et à celle de l'autorité hiérarchique du MINEDUC qui en rendra compte sans délai au Ministre de l'Education Nationale.

Je tiens la main à l'application scrupuleuse des prescriptions contenues dans la présente Circulaire, à l'observance desquelles j'attache le plus grand prix.



ANNEXE G: CIRCUIT DE DISTRIBUTION DU « PAQUET MINIMUM »



Source: République du Cameroun (2010, p. 39).

ANNEXE H: LOI SUR LES LIBERTÉS ASSOCIATIVES (1990)

LOI N°90/053 DU 19 DÉCEMBRE 1990 LIBERTÉ D'ASSOCIATION

TITRE I DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article 1er la liberté d'association proclamée par le préambule de la Constitution est régie par les dispositions de la présente loi.

(2) Elle est la faculté de créer une association, d'y adhérer ou de ne pas y adhérer.

(3) Elle est reconnue à toute personne physique ou morale sur l'ensemble du territoire national.

Art.2.- L'association est la convention par laquelle des personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices.

Art.3— tout membre d'une association peut s'en retirer à tout moment après paiement des cotisations échues de l'année en cours.

Art.4- les associations fondées sur une cause ou en vue d'un objet contraires à la Constitution, aux lois et aux bonnes mœurs, ainsi que celles qui auraient pour but de porter atteinte notamment à la sécurité, à l'intégrité territoriale, à l'unité nationale, à l'intégration nationale et à la forme républicaine de l'État sont nulles et de nul effet.

Art.5 — (1) les associations obéissent à deux régimes :

.- le régime de la déclaration ;

0. — le régime de l'autorisation.

(2) Relèvent du régime de l'autorisation, les associations étrangères et les associations religieuses.

(3) toutes les autres formes d'associations sont soumises au régime de la déclaration. Toutefois, les régimes prévus à l'alinéa premier ci-dessus ne s'appliquent pas aux associations de fait d'intérêt économique ou socio culturelle.

(4) Les partis politiques et les syndicats sont régis par des textes particuliers.

TITRE II DU RÉGIME DES ASSOCIATIONS DECLAREES

CHAPITRE I DE LA CRÉATION

Art. 6 : sous réserve des cas de nullité prévus à l'article 4 ci-dessus, les associations se créent librement. Toutefois, elles n'acquièrent de personnalités juridiques que si elles ont fait l'objet d'une déclaration accompagnée de deux exemplaires de leur statut.

Art. 7 : (1)- la déclaration prévue à l'article précédent est fait par les fondateurs de l'association à la préfecture du département où celle-ci a son siège. Un récépissé leur est délivré dès que le dossier est complet si l'association n'est pas frappée de nullité.

(2)- La déclaration indique le titre, l'objet, le siège de l'association ainsi que les noms, professions et domiciles de ceux qui, à un titre quelconque, sont chargés de son administration ou de sa direction.

Toute modification ou changement dans ces éléments doit être porté dans les deux mois à la connaissance du préfet.

(3)- Le silence du préfet gardé pendant deux mois après le dépôt du dossier de déclaration vaut acceptation et emporte acquisition de la personnalité juridique.

Art. 8.— Toute personne a le droit de prendre connaissance sur place à la préfecture, des déclarations et statuts ainsi que des changements intervenus dans l'administration d'une association. Elle peut s'en faire délivrer, à ses frais, copies et extraits.

CHAPITRE II DU FONCTIONNEMENT

Art.9-Les associations s'administrent librement dans le respect de leurs statuts et de la législation en vigueur.

Art.10- (1) toute association déclarée dans les conditions prévues par la présente loi peut librement :

-ester en justice ;

-gérer et disposer des sommes provenant des cotisations ;

-acquérir à titre onéreux et posséder :

a) le local destiné à son administration et aux réunions de ses membres ;

b) les immeubles nécessaires à l'accomplissement du but qu'elle poursuit.

2) Les valeurs mobilières de toute association doivent être placées en titres nominatifs.

Art. 11. — Hormis les associations reconnues d'utilité publique, aucune association déclarée ne peut recevoir ni subventions des personnes publiques, ni dons et legs des personnes privées.

CHAPITRE III DE LA DISSOLUTION

Art. 12. — Les associations peuvent être dissoutes :

-par la volonté de leurs membres conformément aux statuts,

-par décision judiciaire à la diligence du ministère public ou à la requête de tout intéressé en cas de nullité prévue à l'article 4 ci-dessus. Le jugement ordonnant la fermeture des locaux ou l'interdiction de toute réunion des membres de l'association est exécutoire nonobstant toute voie de recours.

Art.13.- (1)- le ministre chargé de l'administration territoriale peut, sur proposition motivée du préfet, suspendre par arrêté, pour un délai maximum de trois (3) mois, l'activité de toute association pour troubles à l'ordre public.

(2) — Le ministre chargé de l'administration territoriale peut également, par arrêté, dissoudre toute association qui s'écarte de son objet et dont les activités portent gravement atteinte à l'ordre public et à la sécurité de l'État.

(3)— Par dérogation à l'article 12 de l'ordonnance n° 72/6 du 26 août 1972 fixant l'organisation de la Cour suprême, les actes prévus à l'alinéa 1 et 2 ci-dessus sont susceptible de recours, sur simple requête, devant le président de la juridiction administrative.

Ce recours doit n'intervenir dans un délai de (10) jours à compter de la date de notification à personne ou à domicile.

Le présent statue par ordonnance dans un délai de dix (10) jours.

(4) -L'exercice des voies de recours n'a pas d'effet suspensif.

Art. 14 -La dissolution d'une association ne fait pas obstacle aux poursuites judiciaires qui peuvent éventuellement être engagées contre les responsables de cette association.

TITRE III DU RÉGIME DES ASSOCIATIONS AUTORISÉES

CHAPITRE IV DES ASSOCIATIONS ÉTRANGÈRES

Art. 15.-Sont réputées associations étrangères, quelle que soit la forme sous laquelle ils peuvent se présenter, les groupements possédant les caractéristiques d'une association, qui ont leur siège à l'étranger ou qui, ayant leur siège au Cameroun, sont dirigés en fait par des étrangers ou dont plus de la moitié des membres sont des étrangers.

(2) Les valeurs mobilières de toute association doivent être placées en titres nominatifs.

Art.16- (1) les associations étrangères ne peuvent exercer aucune activité sur le territoire sans autorisation préalable du ministre chargé de l'Administration territoriale après avis conforme du ministre chargé des Relations extérieures.

(2) La demande d'autorisation d'exercer qui est introduite au ministère chargé des Relations extérieures par les fondateurs ou les mandataires d'une association étrangère doit spécifier les activités à mener, les lieux d'implication au Cameroun, les noms, profession et domicile de ceux qui, à un titre quelconque, sont chargés de la direction de ces activités.

(3) Les associations étrangères ne peuvent avoir des établissements au Cameroun qu'en vertu d'une autorisation distincte pour chacun de ces établissements.

La demande d'autorisation pour tout nouvel établissement est adressée au ministre chargé des Relations extérieures qui, après avis, la transmet au ministre chargé de l'administration territoriale.

Art. 17— (1) L'autorisation peut être accordée à titre temporaire ou soumis à un renouvellement périodique.

(2) Elle peut être subordonnée à certaines conditions

(3) elle peut être retirée à tout moment.

(4) Les associations étrangères auxquelles l'autorisation est refusée ou retirée doivent cesser immédiatement leurs activités et procéder à la liquidation de leurs biens dans le délai de trois (3) mois à compter de la date de notification de la décision.

(5) En aucun cas, le retrait d'une autorisation ne peut donner lieu à dommages-intérêts.

Art.18-Les préfets peuvent, à tout moment, inviter les dirigeants de tout groupement ou de tout établissement fonctionnant dans leur département à fournir par écrit, dans le délai de quinze jours, tous renseignements de nature à déterminer le siège auquel ils se rattachent, leur objet, la nationalité de leurs membres, de leurs administrateurs ou de leurs dirigeants effectifs.

Art. 19— Les associations étrangères, quelle que soit la forme sous laquelle elles se présentent, qui ne demandent pas l'autorisation dans les conditions fixées ci-dessus, sont nulles de plein droit.

Art. 20.— (1) sont punis d'un emprisonnement de quinze jours à six mois et d'une amende de 100.000 à 1.000.000 de F ou de l'une de ces deux peines seulement ceux qui, à un titre quelconque, assument ou continuent d'assumer l'administration d'associations étrangères ou d'établissements fonctionnant sans autorisation.

(2) Sont punis d'un emprisonnement de dix jours à trois mois et d'une amende de 50.000 à 500.000 F ou de l'une de ces deux peines seulement les autres personnes qui participent au fonctionnement de ces associations ou de leurs établissements.

(3) Les peines de l'alinéa 2 ci-dessus sont applicables aux dirigeants, administrateurs et participants à l'activité d'associations ou d'établissements qui fonctionnent sans observer les conditions imposées par l'arrêté d'autorisation au-delà de la durée fixée par ce dernier.

Art. 21— Les associations étrangères peuvent être reconnues d'utilité publique.

CHAPITRE V DES ASSOCIATIONS RELIGIEUSES

Art. 22 :— est considérée comme association religieuse :

- tout groupement de personnes physiques ou morales ayant pour vocation de rendre hommage à une divinité :

- tout groupement de personnes vivant en communauté conformément à une doctrine religieuse.

Art. 23 :- toute association religieuse doit être autorisée. Il en est de même de tout établissement congréganiste.

Art. 24 :- l'autorisation d'une association religieuse ou d'un établissement congréganiste est prononcée par décret du président de la République, après avis motivé du ministre chargé de l'Administration territoriale.

Art. 25 :- (1) les associations religieuses ne peuvent recevoir de subventions publiques ou de dons et legs immobiliers.

(2) Toutefois, elles peuvent recevoir les dons et legs immobiliers nécessaires à l'exercice de leurs activités.

Art. 26 :- Les associations religieuses tiennent un état de leurs recettes et dépenses et dressent chaque année, le compte financier de l'année écoulée et l'État d'inventaire de leurs biens meubles et immeubles.

Art. 27 : —les responsables des associations religieuses sont tenus de présenter sur réquisition du ministre chargé de l'Administration territoriale ou de son délégué, les comptes et états visés à l'article précédent ainsi que les listes complètes de leurs membres dirigeants.

Art. 28 :- (1) sont nuls tous actes de donations entre vifs ou testamentaires, à titre onéreux ou gratuit, accomplis soit directement, soit par personne interposée ou par toute voie indirecte ayant pour objet de permettre aux associations religieuses légalement ou illégalement fondées de se soustraire aux obligations de l'article 27 ci-dessus.

(2) Cette nullité sera constatée soit à la diligence du ministère public sur dénonciation du ministre chargé de l'administration territoriale ou de son délégué, soit à la requête de tout intéressé.

Art. 29 : -sont punis des peines prévues aux articles 314 et 129 du Code pénal les représentants ou directeurs d'une association religieuse qui ont fait des fausses communications ou refusé d'obtempérer aux réquisitions du ministre chargé de l'administration territoriale ou de son délégué dans le cadre des dispositions de l'article 27 ci-dessus.

Art. 30 : -toute association religieuse peut être suspendue par arrêté du ministre chargé de l'administration territoriale pour troubles à l'ordre public. Code suspension obéi aux dispositions de l'article 13 ci-dessus.

Art. 31 : -toute association religieuse dûment autorisée dont l'objet initial est par la suite dévié peut être dissoute après préavis de deux mois resté sans effet par décret du président de la République.

TITRE IV DISPOSITIONS DIVERSES TRANSITOIRES ET FINALES

Art. 32 :- (1) toute association dont la contribution effective est déterminante dans la réalisation des objectifs prioritaires du gouvernement peut, sur demande, être reconnue d'utilité publique par décret du Président de la République, après avis motivé du ministre chargé de l'Administration territoriale.

(2) Elle peut dans ces conditions :

-accomplir tous les actes de la vie civile non interdits par ses statuts, sans pouvoir posséder ou acquérir d'autres immeubles que ceux nécessaires au but qu'elle poursuit ;

— recevoir des dons et legs de toute nature sous réserve de l'autorisation du ministre chargé de l'administration territoriale pour les dons et les legs immobiliers ;

— recevoir des subventions de l'État et des collectivités décentralisées ; dans ce cas, l'État doit s'assurer de la bonne utilisation de ces subventions.

Art. 33 :-(1) Sont punis d'une amende de 100.000 à 1000.000 de F, d'un emprisonnement de trois mois à un an, ou de l'une de ces deux peines seulement, les fondateurs ou administrateurs de l'association qui serait maintenue ou reconstituée illégalement après jugement ou décision de dissolution.

(2) Lorsque la décision de dissolution a été motivée par des manifestations armées, une atteinte à la sûreté intérieure ou extérieure de l'État, le maximum des peines prévues à l'alinéa précédent est doublé.

(3) Sont punies des mêmes peines, les personnes qui ont favorisé la réunion des membres de l'association dissoute en leur conservant l'usage d'un local dont elles disposent.

Art. 34 : — les associations qui justifient de la possession d'actes de déclaration, de reconnaissance ou d'autorisation délivrée conformément à la législation en vigueur lors de la présente loi sont tenues d'en faire la preuve dans le délai de douze mois par la production d'une copie au ministre chargé de l'administration territoriale.

Art. 35 : — la loi n° 67/LF/19 du 12 juin 1967 sur la liberté d'association est abrogée et remplacée par les dispositions de la présente loi.

Art. 36 : — la présente loi sera enregistrée, publiée selon la procédure d'urgence, puis insérée au Journal officiel en français et en anglais.

Yaoundé, le 19 décembre 1990
Le Président de la République
(é) Paul BIYA

LOI N° 99/O11 du 20 JUILLET 1999
MODIFIANT ET COMPLÉTANT CERTAINES DISPOSITIONS DE LA LOI
N° 90/053
DU 19 DÉCEMBRE 1990 RELATIVE A LA LIBERTÉ D ' ASSOCIATION

L'Assemblée nationale a délibéré et adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1^{er} : — Les dispositions de l'article 5 (4) de la loi n° 90/053 du 19 décembre 1990 relative à la liberté d'association sont modifiées et complétées ainsi qu'il suit :

Article 5 (4) (nouveau)- « Les partis politiques, les syndicats, les associations sportives et les organisations non gouvernementales sont régis par des textes particuliers ».

Article 2 — La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au Journal officiel en français et en anglais. /-

Yaoundé, le 20 juillet 1999
Le Président de la République
(é) Paul BIYA

Source : www.minsep.cm

ANNEXE I: ARRETÉ INTERMINISTÉRIEL N° 242/L/729 (1979)

REPUBLIQUE UNIE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET
MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES
SPORTS

UNITED REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION
AND
MINISTRY OF YOUTH AND SPORTS

ARRETÉ INTERMINISTÉRIEL N° 242/L/729/MINEDUC/MJS
PORTANT ORGANISATION DES ACTIVITÉS POST ET PÉRI-
SCOLAIRES.

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET

LE MINISTRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

- Vu la Constitution du 2 Juin de la République Unie du Cameroun modifiée et complétée par la loi n°79/02 du 29 Juin 1979;
- Vu le décret n°75/460 du 28 Juin 1975 portant réorganisation du Gouvernement de la République Unie du Cameroun;
- Vu le décret n°75/478 du 30 Juin 1975 nommant les Membres du Gouvernement, modifié par le décret n°77/493 du 7 décembre 1977;
- Vu la Loi n°67/LF 19 du 12 Juin 1967 sur la liberté d'association;
- Vu la Loi n°73/15 du 7 décembre 1973 portant statut des sociétés coopératives au Cameroun;
- Vu la Loi n°76/15 du 8 Juillet 1976 portant organisation de l'Enseignement privé au Cameroun;
- Vu le décret n°74/406 du 24 Avril 1974 portant réorganisation du Ministère de l'Éducation Nationale, modifié et complété par le décret n°76/254 du 30 Juin 1976;
- Vu le décret n°72/470 du 15 Septembre 1972 portant organisation du Ministère de la Jeunesse et des Sports, modifié par le décret 75/653 du 9 Octobre 1975;
- Vu le décret n°67/DF/503 du 21 Novembre 1967 sur la réorganisation des mouvements de Jeunesse et d'Éducation Populaire modifié par le décret n°69/DF/302 du 8 Août 1969;
- Vu le décret n°76/386 du 3 Septembre 1976 fixant le régime financier de l'Enseignement Privé;
- Vu le décret n°79/131 du 12 Avril 1979 portant réorganisation de l'Office National de Participation au Développement et des structures de mise en œuvre du Service Civique;
- Vu l'arrêté n°2/OG/JS/EP du 15/2/1963 portant organisation des Colonies de vacances au Cameroun;
- Vu l'arrêté interministériel n°00190G/103/MINEDUC/MJS du 11/10/1975 portant organisation du Travail Manuel dans les établissements scolaires et universitaires;
- Vu l'arrêté n°00207G/103/MINEDUC/SC/IGP du 11/10/1975 portant Institution du Grand Prix du Travail Manuel dans les établissements scolaires et universitaires;

...../..2

- 2 -

ARRETEMENT :

ARTICLE 1er. - Les activités Post et Périscolaires organisées par les dispositions du présent arrêté comprennent :

- 1° - la Coopérative Scolaire ;
- 2° - l'Association des Parents d'Elèves ;
- 3° - l'Assurance Scolaire ;
- 4° - la Bibliothèque Scolaire ;
- 5° - l'Education Sanitaire ;
- 6° - les Colonies - Camps de Vacances - Chantiers de Jeunesse.

ARTICLE 2. - Ces activités ont pour but de favoriser la formation théorique d'une part, et d'autre part de donner un enseignement pratique complémentaire destiné à faire de tout élève en fin de scolarité, qu'il soit titulaire ou non d'un diplôme, un agent de développement.

TITRE I

DE LA COOPERATIVE SCOLAIRE

CHAPITRE I

DEFINITION - BUT - ORGANISATION

ARTICLE 3. - La Coopérative Scolaire, qui se trouve au sein d'un établissement relevant du Ministère de l'Education Nationale, est une association d'élèves. Elle est gérée, sous la supervision du chef d'établissement, par les élèves; ou par un comité de gestion au niveau des écoles primaires et maternelles.

La coopérative scolaire est une institution tendant à éveiller et à développer, chez les élèves, le sens de la collaboration dans la réalisation des tâches communes.

ARTICLE 4. - Elle vise essentiellement l'idéal du progrès humain et a pour but :

- 1° - l'éducation morale, civique et intellectuelle de l'élève ;
- 2° - l'entraide et la solidarité ;
- 3° - l'acquisition du sens de la responsabilité ;
- 4° - le développement de l'esprit coopératif ;
- 5° - le rayonnement de l'établissement scolaire.

ARTICLE 5. - Les règles d'administration de la coopérative scolaire sont celles prévues par le Titre IV de la Loi n°73/15 du 7 décembre 1973 portant statut des Sociétés Coopératives au Cameroun notamment en ses articles 28, 29, 31, 32, et 33.

ARTICLE 6. - L'ensemble des élèves de l'établissement, encadré par les enseignants, constitue l'Assemblée Générale de la Coopérative Scolaire. Celle-ci est à titre transitoire administrée par :

.../.3

- le Conseil d'Administration et
- le Bureau Exécutif.

a) Le Conseil d'Administration est composé de représentants des élèves à raison de trois par année d'étude.

b) Le Bureau Exécutif élu par le Conseil d'Administration se compose de:

- 1 Président
- 1 Vice-Président
- 1 Secrétaire
- 1 Secrétaire-Adjoint
- 2 Commissaires aux comptes.

ARTICLE 7. - Le Trésorier est, de droit, le Chef d'établissement. Dans les écoles primaires et maternelles, le Trésorier est un enseignant nommé, sur proposition du Conseil d'Administration, par le Chef d'établissement.

ARTICLE 8. - Les élèves inscrits dans la classe de fin de scolarité dans l'établissement sont inéligibles au Bureau Exécutif.

ARTICLE 9. - Le Président du Bureau Exécutif assure la présidence du Conseil d'Administration et de la Coopérative Scolaire.

Les fonctions du membre du Conseil d'Administration ou du Bureau Exécutif sont gratuites.

ARTICLE 10. - La Coopérative scolaire repose sur les activités ci-après:

- 1° - le Sport
- 2° - le Travail Manuel
- 3° - la Cantine Scolaire
- 4° - l'Animation Culturelle.

ARTICLE 11. - Chaque établissement crée ou réorganise sa Coopérative au début de l'année scolaire. Sous peine d'inexistence, la Coopérative doit dans les 10 jours de sa constitution, être déclarée par voie hiérarchique à l'autorité scolaire la plus proche de l'établissement.

L'autorité scolaire qui reçoit la déclaration en délivre un récépissé.

ARTICLE 12. - Tout élève inscrit dans l'établissement doit adhérer à la coopérative scolaire.

ARTICLE 13. - Pour couvrir les besoins prévus à l'article 10 ci-dessous la coopérative scolaire peut compter sur:

- les cotisations des élèves
- les dons des organismes publics et privés
- les subventions de l'Etat
- les subventions des Communes
- les produits des Tombolas
- les produits des activités culturelles
- les produits de la cantine scolaire "A"
- la vente des produits des travaux manuels des élèves.
- la vente des produits du bricolage technique

- 4 -
 ARTICLE 14. - Le Ministre de l'Education Nationale fixe le taux de participation à la coopérative scolaire.

Au début de l'année scolaire, les élèves doivent s'acquitter, auprès du chef d'établissement, de la totalité de leurs cotisations à la coopérative scolaire.

ARTICLE 15. - La coopérative scolaire n'accorde de prêts ou de dons.

ARTICLE 16. - Le Trésorier de la coopérative scolaire exécute les dépenses décidées sur avis conformes du Président et du Secrétaire de la coopérative. L'avis conforme du Bureau Exécutif, pris au cours d'une réunion régulière (ordre du jour, quorum, session ordinaire ou extraordinaire), est requis pour la réalisation de toutes dépenses éventuelles.

ARTICLE 17. - Les procès-verbaux de toutes les réunions doivent être établis et présentés à l'occasion de toutes réquisitions.

ARTICLE 18. - Les dépenses autorisées dans le cadre de la coopérative scolaire portent uniquement sur:

- l'embellissement de l'établissement;
- le complément, l'enrichissement ou l'acquisition du matériel d'enseignement et de sport;
- l'approvisionnement de la bibliothèque scolaire;
- la satisfaction de quelques distractions (voyages culturels, sorties récréatives, animation des clubs);
- l'aménagement des foyers dans les établissements;
- l'achat des médicaments pour une pharmacie de l'établissement;
- l'organisation des fêtes scolaires;
- le matériel des travaux manuels;
- le désintéressement éventuel des artisans et professionnels ayant rendu un service à l'établissement dans le cadre de la coopérative scolaire.

ARTICLE 19. - Les dépenses non prévues à l'article 18 ci-dessus sont soumises à l'autorisation préalable du Ministre de l'Education Nationale ou du Délégué Provincial de l'Education Nationale.

ARTICLE 20. - Toute dépense effectuée en violation des articles 18 et 19 ci-dessus expose les contrevenants aux peines prévues par l'article 184 du Code Pénal.

Le Ministre de l'Education Nationale ou son représentant peut exercer une action en justice pour faire sanctionner ce détournement.

CHAPITRE II

CONTROLE ET TUTELLE DE LA COOPERATIVE SCOLAIRE

ARTICLE 21. - La Coopérative scolaire est placée sous la tutelle et le contrôle du Ministre de l'Education Nationale.

Le Ministre de l'Education Nationale peut, sur le plan national, charger le Service des Activités Post et Péri-scolaires de toute opération de vulgarisation, d'animation, de coordination et de con-

.../...

- 5 -

trôle préventif de la coopérative scolaire. A cet effet, ledit service signale au Ministre de l'Education Nationale tout fait et acte pouvant porter atteinte au bon fonctionnement de ladite coopérative.

En toute hypothèse, le Ministre de l'Education Nationale peut donner une délégation expresse de tout ou partie du pouvoir de contrôle aux Délégués Provinciaux de l'Education Nationale.

ARTICLE 22. - Le contrôle prévu à l'article précédent porte essentiellement sur:

- a) - le respect de l'éducation coopérative scolaire;
- b) - les formes éducatives de la coopérative scolaire;
- c) - les techniques pédagogiques appliquées pour créer l'esprit coopératif et le civisme;
- x d) - la gestion des fonds et du patrimoine;
- e) - le rôle et le comportement des élèves, enseignants ou toute autorité scolaire participant à l'animation des activités de la coopérative scolaire.

ARTICLE 23. - Le Ministre de l'Education Nationale précisera les modalités d'application des présentes dispositions.

CHAPITRE III

DU SPORT - ORGANISATION

ARTICLE 24. - Les élèves sont astreints à l'Education physique et à la pratique du sport à l'école.

ARTICLE 25. - L'Office du Sport Scolaire et Universitaire du Cameroun en abrégé OSSUC, ou tout autre organisme créé à cet effet, assure l'organisation et la promotion du sport dans les établissements d'enseignement.

Les élèves ou étudiants inaptes sont occupés à des activités de substitution.

ARTICLE 26. - Un arrêté conjoint du Ministre de la Jeunesse et des Sports et du Ministre de l'Education Nationale fixe:

- les conditions d'organisation de l'OSSUC;
- la part de responsabilité qui incombe à chacun des Ministres concernés;
- la structuration et la désignation des responsables de cet organisme.

CHAPITRE IV

DU TRAVAIL MANUEL

DEFINITION - BUT - ORGANISATION

ARTICLE 27. - Par travail manuel, il faut entendre toute activité de production ou de service ayant un caractère d'intérêt général qui tend à faire acquérir à l'élève ou à l'étudiant l'habileté manuelle, le goût de la création, le sens de la dignité du travail manuel et la conscience de ses responsabilités le développement du pays.

Les activités de production englobent tous les travaux d'agriculture, d'élevage et d'artisanat.

- 6 -

Les activités de service ayant un caractère d'intérêt général visant tous les travaux d'entretien, d'aménagement ou d'équipement.

ARTICLE 28. - L'organisation du travail manuel dans les établissements d'enseignement reste celle prévue par l'arrêté interministériel n° 00190/G/103/MINEDUC/MJS du 11/11/75 portant obligation du travail manuel dans les établissements scolaires et universitaires ainsi que l'article 15 du décret n° 79/131 du 12/04/79 portant réorganisation de l'Office National de Participation au Développement.

ARTICLE 29. - Le Chef d'établissement peut faire appel aux artisans et professionnels extérieurs pour enseigner les différents aspects du travail manuel. Le concours de ces enseignants est, autant que possible, bénévole et s'effectue dans les limites autorisées.

ARTICLE 30. - Le travail manuel est sanctionné par une note chiffrée qui peut entrer en ligne de compte dans le calcul des moyennes des compositions et de certains examens officiels.

CHAPITRE V

DE LA CANTINE SCOLAIRE

DEFINITION - BUT - ORGANISATION

ARTICLE 31. - La cantine scolaire est un service créé à l'intérieur d'un établissement scolaire dans le but de fournir, moyennant une redevance en argent, soit des aliments, soit de la boisson non alcoolisée aux élèves dudit établissement.

ARTICLE 32. - La cantine scolaire a pour but de pourvoir aux besoins alimentaires et nutritionnels des élèves qui, pour des raisons d'éloignement ou de disponibilité financière, ne peuvent s'offrir un déjeuner au prix courant du marché.

ARTICLE 33. - Les cantines scolaires se divisent en deux catégories :

- la cantine de la catégorie "A "
- la cantine de la catégorie "B "

a) - La cantine de la Catégorie "A" est celle qui, organisée dans le cadre de la coopérative scolaire, exige de chaque élève le paiement d'une redevance en argent en contrepartie du service rendu.

b) - La cantine de la catégorie "B" créée et financée par le Ministère de l'Education Nationale, accorde, moyennant le paiement d'une redevance en argent, ses services aux élèves de l'établissement concerné.

ARTICLE 34. - Le Chef d'établissement assure la bonne marche de la cantine. Il veille au respect des bonnes conditions de sécurité, d'hygiène et d'équilibre alimentaire.

CHAPITRE VI

DE L'ANIMATION CULTURELLE

DEFINITION - BUT - ORGANISATION

- 7 -

ARTICLE 35. - L'animation culturelle à l'école est un ensemble d'activités récréatives ayant pour but d'offrir aux élèves des loisirs sains et éducatifs.

ARTICLE 36. - Les activités récréatives organisées dans le cadre de l'animation culturelle à l'école visent essentiellement à éveiller chez les élèves le goût, la connaissance et la pratique de nos traditions. Elles permettent d'acquérir, de proumouvoir et de conserver le patrimoine culturel.

ARTICLE 37. - Les activités prévues à l'article 36 ci-dessus peuvent se pratiquer sous forme de clubs tels que:

- le théâtre
- le cinéma
- le folklore
- la musique
- la photographie
- la correspondance interscolaire
- les débats, conférences ou causeries
- les jeux de "questions et réponses"

Ces activités se pratiquent au sein de l'établissement soit par les élèves seuls; soit, sur l'appréciation et la supervision du chef d'établissement, avec le concours des professionnels ou de toute personne intéressée.

ARTICLE 38. - L'exercice des activités culturelles à l'école par des professionnels est soumis à l'obtention d'une autorisation préalable du Ministre de l'Education Nationale.

Cette autorisation détermine le ressort territorial et les conditions d'exercice. Le Ministre de l'Education Nationale peut révoquer cette autorisation. Ce retrait d'autorisation ne peut donner lieu à dommages-intérêts.

ARTICLE 39. - Tout établissement scolaire peut organiser en son sein des groupes d'animation culturelle.

Les groupes scolaires d'animation culturelle offrent des spectacles soit à leurs membres dans le cadre scolaire soit au public.

Lorsque l'entrée dans la salle de spectacles organisés par les élèves est payante, les recettes vont dans la caisse de la coopérative scolaire.

Lorsqu'un spectacle est organisé par un professionnel, la moitié des recettes entre dans la caisse de la coopérative scolaire et le reste au professionnel organisateur.

TITRE II

DE L'ASSOCIATION DES PARENTS D'ELEVES
(A. P. E.)

CHARTRE UNIQUE

DEFINITION - BUT - CONSTITUTION

1/..

- 8 -

ARTICLE 40. - L'Association des Parents d'Elèves, en abrégé A.P.E. est un groupe de parents intéressés qui, dans l'intérêt des élèves s'accordent avec les autorités scolaires et administratives pour promouvoir le bon fonctionnement de l'établissement.

ARTICLE 41. - L'Association des Parents d'Elèves a pour but:

- X A) - de promouvoir et de défendre les intérêts matériels et culturels de l'établissement;
- B) - d'étudier et de favoriser la réalisation de toute activité post et péri-scolaire;
- C) - de présenter, par ses mandataires, les parents d'élèves auprès des autorités scolaires et administratives;
- D) - de favoriser la mise en place d'un "Centre de réflexion pour les Parents".

ARTICLE 42. - L'Association des Parents d'Elèves doit respecter les dispositions de la loi n° 67/LF/19 du 12/06/67 sur la liberté d'association et le statut type élaboré par le Ministère de l'Education Nationale. 90/

ARTICLE 43. - Le Centre de réflexion pour les parents, qui est créé au sein de l'association des parents d'élèves, constitue un moyen de formation et d'information sur les problèmes relatifs à l'éducation.

ARTICLE 44. - Il appartient au chef d'établissement de programmer avec les parents d'élèves des causeries éducatives sur les thèmes ci-après:

- 1° - les relations entre l'école et la famille
- 2° - l'éducation des enfants et les problèmes scolaires
- 3° - l'éducation sanitaire, nutritionnelle
- 4° - l'information sexuelle
- 5° - l'éducation physique et sportive
- 6° - le civisme et le secourisme
- 7° - le travail manuel (agriculture, pisciculture, élevage et artisanat).

ARTICLE 45. - L'Association des Parents d'Elèves se forme par établissement. Toutefois, sur autorisation expresse du Ministre de l'Education Nationale, une association des parents d'élèves peut regrouper plusieurs établissements scolaires précis. Le Ministre de l'Education Nationale peut révoquer cette autorisation. Ce retrait de l'autorisation ne peut donner lieu à dommages-intérêts.

ARTICLE 46. - Le chef d'établissement et le personnel enseignant en service sont, de droit, membres de l'association des parents d'élèves de leur établissement.

Le chef d'établissement et le bureau exécutif de l'association des parents d'élèves se concertent pour assurer le bon fonctionnement de ladite association.

ARTICLE 47. - En rapport avec les besoins de l'établissement, le Ministre de l'Education Nationale fixe le taux de cotisation de chaque parent adhérent.

L'Association des Parents d'Elèves
- gère ses propres fonds
- décide de l'aide à apporter matériellement ou moralement à l'établissement. Elle en informe par écrit le chef d'établissement et le Ministre de l'Education Nationale.

ARTICLE 48. - Si cette aide est constituée par une somme d'argent destinée à effectuer certains travaux, le chef d'établissement scolaire .../...

- 9 -

et le Bureau Exécutif de l'Association des Parents d'Elèves en assurent la gestion sur un compte spécial, contrôlable par les autorités du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Administration Territoriale.

ARTICLE 49. - Les fonds de l'Association des Parents d'Elèves sont séparés de ceux de la coopérative scolaire.

Cependant, les sommes allouées à l'établissement par l'Association des Parents d'Elèves sont gérées de façon concertée par le chef d'établissement et le Bureau Exécutif de l'Association des Parents d'Elèves. Cette aide est exclusivement affectée aux fins auxquelles elle est destinée.

ARTICLE 50. - Le Ministre de l'Education Nationale suspend dans un établissement scolaire les activités de toute Association des Parents d'Elèves qui ne se conforme pas aux prescriptions du présent arrêté. Cette suspension ne donne pas lieu à dommages-intérêts.

Le Ministre de l'Administration Territoriale et le Ministre de la Jeunesse et des Sports sont informés de cette mesure de suspension par le Ministre de l'Education Nationale.

TITRE III

DE L'ASSURANCE SCOLAIRE

CHAPITRE I

DEFINITION - BUT - ORGANISATION

ARTICLE 51. - L'Assurance scolaire est un contrat par lequel une Compagnie d'Assurance s'oblige, moyennant une rémunération appelée "prime", à indemniser les élèves des établissements d'enseignement des dommages dont ils peuvent être victimes par suite de la réalisation des accidents pendant ou à l'occasion de leur vie scolaire ou leurs études à l'établissement.

ARTICLE 52. - Les clauses spéciales de la police d'assurance scolaire sont, en accord avec le Ministre de l'Education Nationale ou son représentant, élaborées par la Compagnie d'Assurance choisie.

ARTICLE 53. - L'élève acquitte, au début de chaque année scolaire, de la prime d'assurance et du coté frais de coopérative scolaire au chef d'établissement.

Il lui est délivré un reçu à souche dûment signé et cacheté.

Le Chef d'établissement tient un registre où sont consignés les noms des élèves ayant versé leur prime d'assurance.

Il adresse au Ministre de l'Education Nationale un rapport détaillé sur la situation de l'assurance scolaire de l'établissement.

.../...

- 10 -

ARTICLE 55.- Dans les 15 jours qui suivent la rentrée scolaire, le chef d'établissement fait parvenir au Délégué Provincial de l'Education Nationale les sommes perçues accompagnées de six exemplaires des listes des élèves s'étant acquittés de leur primo.

ARTICLE 56.- Dans les 30 jours qui suivent la rentrée scolaire, le Délégué Provincial de l'Education Nationale fait tenir, contre décharge, toutes les sommes accompagnées des listes des assurés à la Compagnie d'Assurance choisie par le Ministre de l'Education Nationale, pour visa.

ARTICLE 57.- Les Délégués Provinciaux de l'Education Nationale tiennent un registre dans lequel ils consignent les noms des établissements assurés, et font ressortir les noms des localités, les sommes perçues et le nombre des élèves assurés.

Dans les 60 jours qui suivent la rentrée scolaire, les Délégués Provinciaux de l'Education Nationale adressent au Ministre de l'Education Nationale deux exemplaires de listes des assurés ainsi que les doubles de toutes les correspondances échangées avec la Compagnie d'Assurance.

Le Ministre de l'Education Nationale ou son représentant peut procéder à toutes vérifications ou contrôles.

CHAPITRE II

DES RELATIONS DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE AVEC LA COMPAGNIE D'ASSURANCE CHOISIE

ARTICLE 58.- Le Ministre de l'Education Nationale désigne une Compagnie d'Assurance pour une période donnée.

ARTICLE 59.- La Compagnie d'Assurance choisie adresse au Ministre de l'Education Nationale les doubles de toutes les correspondances intervenues entre elle et les Délégations Provinciales de l'Education Nationale.

* Il est interdit à la Compagnie d'Assurance de traiter directement avec un établissement scolaire.

ARTICLE 60.- Le 31 août au plus tard, la Compagnie d'Assurance fait parvenir au Ministre de l'Education Nationale un tableau récapitulatif des cas de sinistres ou dommages et notamment le montant des indemnités y afférentes.

Le Ministre de l'Education Nationale est informé sur les dommages non réparés financièrement ainsi que sur les motifs de leur non-indemnisation.

ARTICLE 61.- Le Ministre de l'Education Nationale contrôle l'exécution des assurances scolaires.

ARTICLE 62.- Le Ministre de l'Education Nationale peut résilier le contrat en cas de non-indemnisation des accidents dûment constatés et signalés par un établissement scolaire dans les délais et conditions prévus./-

.../...

- 11 -

Le Ministre de l'Éducation Nationale peut ester en justice de la défense de l'assuré.

Cette résiliation pour faute de l'assureur ne donne pas lieu à indemnisation de la Compagnie d'Assurance.

TITRE IV

DE LA BIBLIOTHEQUE SCOLAIRE

CHAPITRE UNIQUE

ARTICLE 63 :- La bibliothèque scolaire installée au sein d'un établissement d'enseignement a pour but de susciter le goût de la lecture, l'esprit de recherche chez les élèves et de faciliter la documentation des enseignants.

ARTICLE 64 :- Placée dans un local approprié, la bibliothèque scolaire contient des manuels, des ouvrages, des revues et des journaux documentaires acquis soit par des dons, soit par les acquisitions de la coopérative scolaire, soit par les acquisitions de l'établissement.

ARTICLE 65 :- Le chef d'établissement organise la bibliothèque scolaire et en désigne le responsable. Il veille sur l'ordre, l'entretien et la bonne conservation des manuels, des ouvrages, des revues, des journaux documentaires et du matériel de la bibliothèque.

ARTICLE 66 :- Le Ministre de l'Éducation Nationale fixe le taux de participation des élèves aux frais de fonctionnement de la bibliothèque scolaire.

TITRE V

DE L'ÉDUCATION SANITAIRE ET NUTRITIONNELLE

CHAPITRE UNIQUE

DEFINITION	BUT	ORGANISATION
------------	-----	--------------

ARTICLE 67 :- L'éducation sanitaire et nutritionnelle à l'école est un ensemble d'information et de formation tendant à amener l'élève à une prise de conscience du bien-fondé de la bonne santé et de la nécessité d'une alimentation équilibrée.

ARTICLE 68 : Elle a pour but :

- de rendre efficace les leçons d'hygiène et de nutrition
- d'assurer la prévention des maladies
- d'informer les élèves sur les problèmes de la malnutrition et de la sous-alimentation.

Elle permet également d'éviter que les établissements scolaires ne se transforment en milieux insalubres, malsains et impropres à la vie en société.

ARTICLE 69 :- L'éducation sanitaire et nutritionnelle comprend des séances de leçons théoriques et pratiques.

- 12 -

- les leçons théoriques se font conformément aux programmes scolaires en vigueur ;

- Les leçons pratiques se font en équipes de propreté organisées dans le cadre du travail manuel à l'école. Elles peuvent se faire également dans les internats, auprès des cantines scolaires, ou à l'occasion de la vente des denrées alimentaires.

ARTICLE 70 :- Le Chef d'établissement et tout son personnel veillent à l'application de ces mesures au sein de l'établissement.

TITRE VI

DES COLONIES - CAMPS DE VACANCES - CHANTIERS
DE JEUNESSE

CHAPITRE UNIQUE

ARTICLE 71 :- Les colonies de vacances sont des activités éducatives et de loisirs organisées pendant les vacances scolaires au profit des jeunes élèves des deux sexes âgés de 8 ans au moins et de 13 ans au plus.

Elles ont pour but de donner une formation culturelle, intellectuelle, sociale, morale et physique aux élèves.

ARTICLE 72 :- Les camps de vacances portent sur un ensemble d'activités à caractère socio-culturel, éducatif, sportif et d'investissement humain organisés, pendant les vacances scolaires et universitaires, au profit des élèves et étudiants des deux sexes âgés de 14 à 18 ans.

Les chantiers de Jeunesse englobent un ensemble d'activités à caractères socio-culturel, éducatif, sportif et investissement humain organisées, pendant les vacances scolaires et universitaires, au profit des élèves et étudiants des deux sexes âgés de plus de 18 ans.

ARTICLE 73 :- Les camps de vacances et les chantiers de jeunesse ont pour but de favoriser :

- Le renforcement de l'unité nationale par le brassage des jeunes d'origines diverses ;
- La connaissance du pays et du milieu grâce aux déplacements ;
- l'apprentissage de la vie en communauté ;
- Les réalisations concrètes sous forme de travaux manuels dirigés.

ARTICLE 74 :- Les Colonies, camps de vacances et chantiers de jeunesse sont organisés dans l'ensemble de la République Unie du Cameroun conformément aux dispositions de l'arrêté n°2/CC/JS/EP du 15 Février 1963 portant réglementation de l'organisation et du fonctionnement des colonies de vacances dans la République Fédérale du Cameroun.

ARTICLE 75 :- Une circulaire conjointe du Ministre de l'Education Nationale et du Ministre de la Jeunesse et des Sports fixe les conditions d'installation des colonies, camp de vacances et chantiers de jeunesse au sein des établissements d'enseignement relevant du Ministère de l'Education Nationale.

- 13 -

ARTICLE 76 :- Les mouvements de jeunesse désireux de mener des activités à l'intérieur d'un établissement d'enseignement doivent se conformer au décret n° 67/DF/503 du 21 Novembre 1967 modifié par le décret n° 69/DF/302 du 8 Août 1969 et obtenir l'autorisation expresse du Ministre de l'Education Nationale.

TITRE VII

DISPOSITIONS DIVERSES

ARTICLE 77 :- Les Délégations, les Sous-Délégations, les Inspections Départementales et les Sous-Inspections de l'Enseignement Primaire et Maternel sont dotées d'un ou de plusieurs animateurs chargés des Activités Post et Péri-scolaires.

ARTICLE 78 :- L'animateur d'arrondissement est, sur proposition du Sous-Inspecteur Primaire et Maternel, nommé par l'Inspecteur Départemental de l'Enseignement Primaire et Maternel.

L'animateur départemental est, sur proposition de l'Inspecteur départemental de l'Enseignement Primaire et Maternel, nommé par le Délégué Provincial de l'Education Nationale.

L'animateur Provincial est, sur proposition du Délégué Provincial de l'Education Nationale, nommé par le Ministre de l'Education Nationale.

L'animateur des Activités Post et Péri-scolaires est choisi parmi les enseignants qualifiés, de préférence parmi ceux qui ont suivi des stages de formation.

ARTICLE 79 :- L'animateur des Activités Post et Péri-scolaires travaille sous l'autorité scolaire hiérarchique dont il relève. A cet effet, il :

- a) rend compte à celle-ci de la marche générale des Activités Post et Péri-scolaires dans la circonscription ;
- b) anime et coordonne les Activités Post et Péri-scolaires dans le ressort du territoire où il est compétent ;
- c) reçoit et exécute sur le plan technique les instructions de l'animateur des Activités Post et Péri-scolaires immédiatement placé au-dessus de lui ;
- d) tient informé de ses activités le Ministre de l'Education Nationale en lui adressant le double de toutes ses correspondances, les rapports trimestriels et annuels ;
- e) travaille en collaboration avec les responsables locaux du Ministère de la Jeunesse et des Sports.
- f) entretient des relations de service avec les animateurs des établissements publics et privés.

ARTICLE 80 :- Les dispositions du présent arrêté ne s'appliquent aux Ecoles Maternelles qu'en ce qui concerne l'Association des parents d'élèves, l'Assurance scolaire, l'Animation culturelle, l'Education Sanitaire et Nutritionnelle, la Cantine scolaire.

Les frais de participation au fonctionnement des Ecoles Maternelles sont perçus conformément à la réglementation en vigueur.

.../...

- 14 -

ARTICLE 81. - Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires aux termes du présent arrêté notamment la Circulaire N° 61/SECRE/ENS du 6/10/1964 concernant le fonctionnement des Co-opératives Scolaires et la Lettre-Circulaire n° 80-48/MEJEC/DJS du 14/10/1966 relative à l'Animation Culturelle dans les établissements scolaires publics.

ARTICLE 82. - Le responsable du service des Activités Post et Pré-Scolaires et les responsables locaux du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Jeunesse et des Sports sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté qui sera enregistré, communiqué partout où besoin sera et publié au Journal Officiel de la République Unie du Cameroun en Français et en Anglais.

YAOUNDE, le 25 Octobre 1979

LE MINISTRE DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS,

(e)

TONYE MBOG FELIX

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,

(e)

ADAMOU NDAM NJOYA

Pour certifiée conforme
Yaoundé, le

Le Chef du Service des APPS

MANA NSCHWANGELE

ANNEXE J: STATUT TYPE ASSOCIATION

REPUBLIQUE UNIE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

SECRETARIAT General

SERVICE DES ACTIVITES POST ET PERI-
SCOLAIRES

UNITED REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Patrie

MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

GENERAL SECRETARIAT

SERVICE OF EXTRA CURRICULAR ACTIVITIES

STATUT TYPE DES ASSOCIATIONS DES PARENTS D'ELEVES

ARTICLE 1er. - Il est constitué à
Arrondissement de Département de
commencement à la 1^{re} et le décret n°
....., entre les parents de deux sexes une association qui prend la
dénomination de l'Association des Parents d'Elèves en abrégé (A. P. E.)

ARTICLE 2. - Le siège est fixé à

ARTICLE 3. - La durée de l'association est illimitée.

TITRE II : Buts

ARTICLE 4. - L'association a pour but :

- a) de grouper tous les parents autour d'un même idéal : veiller à la défense des intérêts matériels, culturels et moraux de l'école pour qu'elle soit plus belle, plus accueillante, plus saine, qu'elle s'enrichisse d'un matériel d'enseignement plus abondant, plus moderne et toujours plus renouvelé et qu'elle détienne un modèle de propreté et de belle tenue.
- b) D'étudier et de réaliser à l'école toute organisation post et pré scolaire à caractère éducatif.
- c) de représenter par l'intermédiaire des mandataires les parents auprès des pouvoirs administratifs, des organismes publics ou privés, des seules organisations au sein de l'école.
- d) de sensibiliser le milieu environnant aux problèmes de la formation de la jeunesse.
- e) de créer un climat de cohésion saine entre les adultes et les jeunes vue d'édifier un monde meilleur.

TITRE III : ORGANISATION

ARTICLE 5. - L'association comprend :

Le Chef de l'Etablissement, Conseiller Technique de l'association, prépare l'ordre du jour qu'il soumet à l'approbation du Comité Directeur une semaine à l'avance. Cet ordre du jour peut comprendre :

- 1°- Réalisation de l'année écoulée
- 2°- Difficultés rencontrées au cours de l'année précédente.
- 3°- Etude des besoins de l'établissement
- 4°- Rapport financier de l'année écoulée
- 5°- Présentation du budget pour l'année en cours
- 6°- Relation avec d'autres associations des parents d'élèves
- 7°- Rapport avec les unions auxquelles l'A.P.E. est affiliée

ARTICLE 12. - Le Comité Directeur - C.D. - est composé ainsi qu'il suit :

- 1°- un président d'honneur désigné par l'Assemblée Générale
- 2°- un président actif élu par l'Assemblée Générale
- 3°- un vice président " " "
- 4°- un secrétaire " " "
- 5°- un trésorier membre actif élu "
- 6°- Deux commissaires aux comptes tous membres actifs (élus)
- 7°- un trésorier adjoint membre actif (élu)
- 8°- le Chef de l'établissement scolaire comme (Conseiller technique) avec voix consultative
- 9°- Six conseillers et délégués à la propagande élus.

Sauf pour le Président d'honneur et le Chef de l'établissement, tous les membres du Comité Directeur sont élus par l'Assemblée.

Le mandat est d'un an. Les membres élus sortant, sont rééligibles.

ARTICLE 13. - Toutes modifications, tout changement survenu au sein du Comité directeur devront obligatoirement être portés à la connaissance des autorités compétentes et à tous les membres de l'association.

ARTICLE 14. - Le Bureau Permanent (B.P.) est composé des membres suivants :

- 1°- le président actif du Comité Directeur
- 2°- le secrétaire du Comité Directeur
- 3°- le Trésorier du Comité Directeur
- 4°- Le Chef de l'Etablissement assisté par le maître chargé de l'animation des activités post et périscolaires, (tous deux avec voix consultative).

ARTICLE 15. - La qualité de membre peut se perdre :

- a) par démission volontaire
- b) par non paiement de la cotisation
- c) par exclusion temporaire ou définitive prononcée sur proposition du bureau permanent pour indiscipline notoire.

.../...

Un membre ne peut être exclu qu'après avoir fourni des explications écrites. Le refus d'intempérer à toutes convocations ou de fournir des explications l'expose à une exclusion définitive prononcée par le Comité Directeur à la majorité de deux tiers après un vote public.

Toutefois le membre exclu peut faire appel devant l'Assemblée Générale qui statue définitivement sur son sort.

TITRE V - RESSOURCES ET DEPENSES

ARTICLE 16. - Les ressources de l'A.P.E. peuvent être :

- des droits d'adhésion
- des manifestations sportives, folkloriques ou danses organisées par l'A.P.E.
- des cotisations,
- des dons, legs, souscriptions ou subventions
- des produits de la presse de l'A.P.E.

ARTICLE 17. - Les fonds ainsi que le matériel de l'Association lui appartenant en propre ; toutefois ils ne peuvent être utilisés à des fins autres que celles visant l'amélioration de l'Ecole. La sortie des fonds en commun exige une double signature celle du Président et du Trésorier.

ARTICLE 18. - Les opérations comptables sont consignées dans les livres de comptes établis en double exemplaires dont l'un sera gardé aux archives de l'Ecole et l'autre entre les mains du Trésorier responsable élu par l'Association. Le président actif est l'ordonnateur de l'association. Il doit de ce fait ouvrir un compte en banque au nom de celle-ci.

TITRE VI - DISPOSITIONS DIVERSES

ARTICLE 19. - Un règlement intérieur sera établi pour chaque Association par le comité directeur et soumis à l'approbation de l'Assemblée Générale de l'A.P.E. pour notification.

ARTICLE 20. - La dissolution ordinaire de l'A.P.E. ne peut se faire que par l'Assemblée Générale sur proposition du Comité Directeur après vote à la majorité des deux tiers et de tous les membres actifs de l'Association réunis en Assemblée Générale.

La dissolution d'office peut être ordonnée par le Ministère de l'Administration Territoriale sur rapport du Ministre de tutelle.

En cas de dissolution, les biens dévolus à l'A.P.E. reviendront à la P.E.M.C.

ARTICLE 21. - Toute modification de statut doit être approuvée par le Ministre de tutelle.

ANNEXE K: LETTRE CIRCULAIRE N°23/71/25 DE 1990

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

SECRÉTARIAT GENERAL

DES ACTIVITES POST ET PERI-
SCOLAIRES.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

Yaoundé, le 14 Mai 1990

23 OCT. 1990

LETTRE

(CIRCULAIRE)

N°23/71/25

MINEDUC/SC/

CS/SAPPS/DAPC.

portant proscription d'un programme d'action aux
APE.

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE.

- A MM. Les Délégués et Sous-Délégués de l'Education Nationale.
- Les Inspecteurs et Sous-Inspecteurs de l'Enseignement Primaire et Maternel.
- Les représentants Nationaux et Secrétaires à l'Education des organisations de l'enseignement Privé.
- Les Chefs d'établissement d'enseignement Maternel, Primaire, Secondaire Général et Technique Publics et Privés.

Programme
minimum d'ac-
tion des APE.

Il m'a été donné de constater que la majorité des APE, peut-être
so de l'absence des priorités établies par les autorités scolaires, pas-
à côté de leur vocation essentielle à savoir le bon fonctionnement de l'éta-
blissement et le rapprochement des liens entre l'école et la famille.

J'ai l'honneur de suggérer à chaque APE de faire son programme d'ac-
tuel en s'inspirant des indications de la présente circulaire à l'effet
socier ces organisations harmonieusement à la vie de leurs institutions sco-
les.

Dans la limite de leurs moyens, les APE doivent en priorité s'ac-
ter des tâches suivantes :

- recrutement du personnel temporaire d'appoint (agents d'entretien ou de gardiennage, agents de secrétariat, personnel enseignant).
- construction des clôtures et bornage des terrains dévolus aux établissements;
- construction de salles de classes en cas de besoin;
- adduction d'eau ou aménagement des points d'eau;
- électrification et installation du téléphone, maintenance des installations le cas échéant;
- maintenance des infrastructures scolaires (toitures, fenêtres tables-bancs, portes ...).
- fournitures des équipements et matériels didactiques;
- participation aux fêtes scolaires (distribution des prix ...).
- construction ou équipement des bibliothèques scolaires,

.../...

- 2 -

Au cours des réunions des APE, une place de choix doit être réservée au suivi des études des enfants, aux causeries éducatives pour renforcer la relation école-famille. Celles-ci porteront en outre sur les problèmes de la drogue en milieu scolaire, l'éducation sexuelle et nutritionnelle, les maladies sexuellement transmissibles.

Les rapports et procès-verbaux de ces réunions doivent être signés du Président de l'APE, du Président et Secrétaire de séance et remis au Chef d'établissement pour transmission aux instances supérieures.

Un accent tout particulier sera mis à une large diffusion de cette circulaire auprès des APE qui devront m'en accuser réception avec leurs suggestions. L'étude de ces dernières permettra l'élaboration d'un texte consensuel dont l'importance n'est plus à démontrer.

Je tiens la main haute à l'application diligente des présentes instructions auxquelles j'attache du prix.

Professeur MAOUI JOSEPH.

19 OCT 1987

ANNEXE L: LETTRE CIRCULAIRE N°28/A/165 DE 1992

MINISTRE DE L'EDUCATION
NATIONALE

SECRETARIAT GENERAL

SERVICE DES ACTIVITES POST
ET PERI SCOLAIRES

PAIX - TRAVAIL - PATRIE

Yaoundé, le 23 SEPTEMBRE 1992

LETTRE CIRCULAIRE N° 28/A/165/LIT/SG/SA/PS du 23 SEPTEMBRE 1992
MINEDUC/SG/SA/PS du 23 SEPTEMBRE 1992
interdisant l'immixtion des chefs d'établissements scolaires dans la gestion financière des Associations des Parents d'élèves.

A

Messieurs : - Les Délégués Provinciaux de
L'Education Nationale ;
- Les Chefs d'établissements
scolaires.

Il m'a été donné de constater que certains chefs d'établissements scolaires fixent d'autorité le taux de cotisation à l'association des parents d'élèves, la perçoivent et la gèrent directement ou par le truchement des économistes ou intendants, et dépensent ces sommes d'argent sans se référer à l'association.

Cette gestion financière est contraire aux dispositions du titre II de l'arrêté n°242/L/729/MINEDUC/MJS du 25/10/1975 portant organisation des activités post et péri-scolaires, lequel stipule que :

Article 40 : "L'association des parents d'élèves, en abrégé APE est un groupement de parents intéressés qui, dans l'intérêt des élèves s'accorde avec les autorités scolaires et administratives pour promouvoir le bon fonctionnement de l'établissement".

Article 41 : "L'association des parents d'élèves :
- gère ses propres fonds ;

- décide de l'aide à apporter matériellement ou moralement à l'établissement".

Article 45 : "Les fonds de l'association des parents d'élèves sont séparés de ceux de la coopérative scolaire".

Ces dispositions ayant donc été perdues de vue.

J'ai l'honneur de vous indiquer qu'en vertu entière autonomie l'association des parents d'élèves fixe en assemblée générale le taux de la cotisation. La perception des cotisations s'effectue sous l'autorité exclusive du trésorier ou du bureau exécutif de l'association.

Elle gère en toute autonomie ses fonds propres. Elle décide de l'aide à apporter matériellement et moralement à l'établissement.

En toute hypothèse, les fonds de l'association des parents d'élèves sont séparés de ceux de la coopérative scolaire qui sont gérés sous l'autorité du chef d'établissement et constituent des deniers publics.

.../...

- 2 -

Au regard de l'association des parents d'élèves, le chef d'établissement joue uniquement le rôle de conseiller technique au sein du bureau exécutif de l'association. A ce titre, il pourvoit les besoins de l'établissement à l'appréciation de l'association.

Il ne doit en aucun cas se substituer au président ou au trésorier de cette association dans la collecte ou la gestion des cotisations.

Le président du bureau exécutif est l'ordonnateur des dépenses de l'association. Le trésorier garde les fonds dans un compte ouvert au nom de celle-ci auprès d'une institution financière (banque ou caisse d'épargne postale) de la localité.

Compte tenu de l'intérêt tout particulier que revêt cette association pour le bon fonctionnement des établissements scolaires, je vous demande d'apporter le plus grand suivi à l'exécution des prescriptions de la présente mise en garde dont le non respect pourra entraîner à appliquer à votre encontre les sanctions appropriées.

RELATIONS :

- CRTV/RADIO/TV
Diffuser plusieurs fois
aux heures de grande écoute
(Anglais et Français). -

LE MINISTRE DE L'EDUCATION
NATIONALE

DR ROBERT UDELLA UGAPPE

ANNEXE M: MISE AU POINT DU 09/09/2004

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION DE LA SANTE, DU SPORT ET DES
ACTIVITES POST ET PERISCOLAIRES

Yaoundé, le 09 SEP. 2004

SOUS-DIRECTION DES ACTIVITES POST
ET PERISCOLAIRES

Mise au point du Ministre de l'Education Nationale sur les Associations des Parents d'Elèves et d'Enseignants (APEE)

Suite aux déclarations écrites contenues dans l'article sur les Associations des Parents d'Elèves et d'Enseignants, faisant allusion « au taux d'APE fixé à 5 000Frs CFA et institué par les autorités en charge de l'Education Nationale » paru en page 15 de Cameroon Tribune n°8172/4459 du 1^{er} Septembre 2004 et institué : « APE : bonne figure -Construction de salles de classe, salaires des enseignants vacataires : des réalisations existent dans certains cas ».


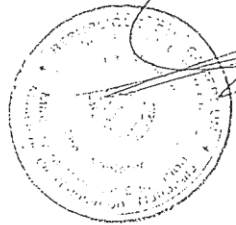
Il est important de signaler que dans les établissements scolaires où il existe les APEE, le Ministère de l'Education Nationale ne fixe pas les frais à payer par les parents.

Régies par la Loi n°90/053 du 19 Décembre 1990 sur les Associations, le Ministère de l'Education Nationale considère les APEE comme des structures essentiellement privées et autonomes d'appui à l'action gouvernementale. A ce titre, elles sont libres dans leur gestion quotidienne. Cela veut dire que les Parents d'Elèves se réunissent, désignent leurs représentants, décident librement des frais à payer, collectent leurs fonds et décident de l'aide à apporter matériellement ou moralement à l'établissement. C'est pourquoi les APEE occupent une place importante au sein de la communauté éducative.

Je profite d'ailleurs de l'opportunité que m'offre votre journal pour insister sur le respect scrupuleux de la lettre circulaire n°28/A/165/MINEDUC/SG/SAPPS du 25 Septembre 1992 interdisant l'immixtion des Chefs d'établissements scolaires dans la gestion financière des APEE.

Par ailleurs, j'ai prescrit pour la présente année scolaire 2004/2005 à tous les chefs d'établissements scolaires de ne pas conditionner l'inscription des élèves dans les classes au versement des frais d'APEE/PTA ou la présentation de quelque matériel que ce soit.

Tout en vous remerciant pour l'espace que vous avez bien voulu accorder au Ministère de l'Education Nationale pour rassurer toute la communauté éducative sur le paiement des frais d'APEE/PTA en cette veille de rentrée scolaire, je souhaite une collaboration toujours active entre le MINEDUC et Cameroon Tribune./-



Joseph OWONA

ANNEXE N: ORGANES DE REPRÉSENTATIVITÉ DES PARENTS EN U-E

	Niveau national ou central	Niveau intermédiaire Land, région province/ Municipalité, ville		Niveau de l'établissement
Be (Fr)	Conseil des parents des élèves de la communauté française (CPECF) Conseil de l'éducation et de la formation (CEF)			Conseil de participation
(NL (De)	Vlaams Onderwijsraad (VLOR)			Lokale raden-LORGO's Participatie Raad
Dn	Folkeskoleradet Skole og Samfund			Skolebestyrelse
Al		<u>Organe représentatif des parents dans presque tous les Lander :</u> <u>Landeselternbeirat</u> (varie selon les Lander) Landesschulbeirat (varie selon les	<u>Kreiselternbeirat</u> (varie selon les Lander) Schulbeirat, etc. (varie selon les Lander)	<u>Schulelternbeirat</u> Schulkonferenz etc. (varie selon les Lander)
EL	Ethniko Symvoulío Pedias- E.SY.P	Nomarchiaki ou Eparchiaki Epitriopi Pedias	Dimotiki ou koinotiki Epitriopi Pedias	Scholiki Epitriopi Scholiko Symvoulío
Es	Consejo Escolar Del Estado	Consejo Escolar De La Comunidad Autonoma Consejo Escolar provincial	Consejo Escolar municipal	Consejo Escolar del centro
Fr	Conseil Supérieur de l'éducation (CSE)	Conseil académique de l'éducation nationale (CAEN) Conseil Académique de la vie lycéenne. Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN)		Conseil d'école Conseil d'administration Conseil d'appel Commission préparatoire à l'affectation des élèves Commission permanente des collèges et lycées Conseil de classes

Ir	<u>National parent's Council Primary (NPC-P)</u> <u>National Parent's Council-Post-Primary(NPC-PP)</u> Commissions au sein du ministère	Regional Education Board (Selon proposition) Vocational education committee		Board of Management
It		Consiglio scolastico provinciale Consiglio scolastico distrettuale		Consiglio di circolo Consiglio di istituto Giunta esecutiva Consiglio di interclasse Consiglio di classe
Lu	Conseil supérieur de l'éducation nationale Commission d'instruction		Commission scolaire	Conseil d'éducation
P-B	Onderwijsoverleg Primaire en Voortgezet Onderwijs-POVO Plusieurs comités consultatifs			Medezeggenschapsraad
Au	Schulreformkommision <u>Elternbeirat beim Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten</u>	Kollegien der Landesschulrate	Kollegien der Bezirksschulrate	Schulforum, Klassenforum Schulgemeinschaftsausschu?
Po	Conselho Nacional de Educação			Conselho de escola Conselho pedagogico Conselho de turma
Fi				Johtokunta/Direction
Su	<u>Hem och Skola</u>		<u>Hem och Skola</u> Forvaltningsrad	<u>Hem och Skola</u> Forvaltningsrad
U-K (E/w)				Governing Body
(Ni)				Board of Governors
(Sc)				School Board
Is	Namsgangwastofmun		Skolaneftnd	Foreldrarao
Li	Landesschulrat		Gemeindeschulrat	<u>Elternbeirat/Elternvereinigung</u>
No	<u>Foreldreutvalget for grunnskolen-FUG</u>		<u>Kommunale foreldreutvalg</u>	Samarbeidsultvag <u>Foreldrerad</u> <u>Foreldreradets arbeidsultvag-</u>

ANNEXE O: GUIDE D'ENTREVUE

Bonjour,

Dans cet entretien, nous abordons les questions concernant les représentations sociales des parents de leur rôle dans les APEE/PTA du système éducatif camerounais. Les interrogations portent sur l'interprétation que les parents ont de leur rôle et de leur participation à la scolarité de leur enfant au sein de l'école et de manière générale.

1. Sur les APEE/PTA

Que signifie pour vous APEE?

Pourriez-vous nous dire comment ça se passe, comment ça fonctionne?

En tant que parent, quelles sont vos attentes dans les APEE? (Qu'attendez-vous des APEE?)

Et vos besoins ? (Que vous faut-il d'après-vous?)

2. Sur la représentation du rôle de parent dans les APEE

Comment vous représentez-vous votre rôle de parent dans l'APEE de l'école de votre enfant?

Selon vous, qu'est-ce qu'on attend de vous au sein des APEE?

Et que souhaiteriez-vous y faire personnellement?

3. Sur la représentation du rôle parental de manière générale

Comment voyez-vous votre rôle de parent de manière générale?

-Après de votre ou de vos enfants?

-Après de l'enseignant de votre enfant?

-Auprès de l'école en général?

Selon vous, quel rôle pensez-vous que les enseignants attendent de vous?

-À l'école?

-À la maison?

Quel rôle souhaiteriez-vous jouer auprès de votre enfant :

-À l'école?

-À la maison?

4. Sur la participation parentale

Quels sont les facteurs (temps moyen argent ou invitation provenant de l'école, attitude des enseignants) qui font que vous participiez ou non vous au sein des APEE de votre enfant?

Si oui, pouvez-vous nous en parler?

5. Sur la relation école famille en générale

Comment se passe la relation entre vous (parents) et l'école (direction d'école et les différents intervenants)?

6. Recommandations pour les APEE

Auriez-vous des recommandations particulières à faire pour les APEE?

7. Auriez-vous quelque chose à rajouter?

Après une synthèse de l'entrevue,

Remerciements.

**ANNEXE P: QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS SOCIO-
DÉMOGRAPHIQUES DES PARENTS**

Nom :

Sexe :

☐.Féminin

☐.Masculin

Age

- ☐ Moins de 20 ans
- ☐ Entre 20 et 25 ans
- ☐ De 26 à 35 ans
- ☐ De 36 à 40 ans
- ☐ Plus de 41 ans

Niveau de scolarité

- ☐ Primaire (précisez dans tous les cas si oui ou non vous avez obtenu un diplôme, lequel?)
- ☐ Collège
- ☐ Lycée
- ☐ Universitaire

Ressources mensuelles

- ☐ Moins du SMIC (25 à 30000)
- ☐ Du SMIC à 50000
- ☐ De 50000 à 75000
- ☐ De 75000 à 100000
- ☐ Entre 100000 et 150000
- ☐ Au-delà de 150000

Situation professionnelle

- ☐.En activité (préciser secteur ou domaine : fonction publique, privé, indépendant etc...)
- ☐.Sans emploi (mère au foyer par exemple)
- ☐.En formation (préciser)

Statut matrimonial

- ☐ En couple (préciser : marié ou union libre)
- ☐ Monoparental (préciser : célibataire, séparée, divorcé ou veuf)
- ☐ Biparental
- ☐ Recomposé

Nombre d'enfants

- ☐ 1
- ☐ Entre 2 et 3
- ☐ Entre 4 et 5
- ☐ Plus de 5 enfants

Nombre d'enfants scolarisés dans le primaire (étant entendu ici comme regroupant la maternelle et le primaire)

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ Plus de 4

Renseignements du parent sur les APEE

À quel moment adhérez-vous à l'APEE de l'école de votre enfant?

- ☐ Le jour de la rentrée scolaire
- ☐ Une semaine après la rentrée
- ☐ Un mois après
- ☐ À la fin du premier trimestre
- ☐ Pendant le deuxième trimestre
- ☐ Vers la fin du troisième trimestre

Assistez-vous aux assemblées générales des APEE?

- ☐ Oui, tout le temps
- ☐ Au moins une fois
- ☐ Quelques fois
- ☐ Jamais

À travers quel moyen de communication êtes-vous informés ?

- ☐ Affiche (babillard de l'école)
- ☐ Cahier de correspondance des élèves
- ☐ Réunion de parents d'élève

ANNEXE Q: LETTRE RECRUTEMENT PARENTS

Date

Bonjour,

Je m'appelle Marie-Ange Akoa, étudiante en troisième cycle de doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Catholique de Paris et en cotutelle avec l'Université de Sherbrooke au Canada. J'ai achevé la première partie de mon travail liée aux enseignements théoriques. La deuxième phase consiste en la recherche de terrain dans laquelle je dois recueillir les avis des parents pour comprendre les représentations sociales de leur rôle dans les structures que sont les associations de parent d'élèves et enseignants. En d'autres termes, j'aimerais connaître l'interprétation que les parents ont de leur rôle, mieux comment ils le voient au sein des APEE. Ainsi, le titre de mon sujet est : « les représentations sociales de parents de leur rôle dans les associations de parents d'élèves et enseignants APEE/PTA des écoles publiques du système éducatif camerounais ».

Afin de recueillir vos avis sur le sujet, j'ai entrepris de réaliser des entrevues individuelles d'une durée de soixante (60) minutes environ avec les parents volontaires qui me diront comment ils voient leur rôle au sein de ces associations, ce qu'ils y font concrètement et ce qu'ils souhaiteraient y faire. Un questionnaire de renseignements sociodémographiques sera également rempli par chaque parent où des informations sur le sexe, l'âge, la situation professionnelle ou la situation matrimoniale seront répertoriées.

Pour participer à cette recherche, vous devez être membre de l'APEE/PTA, parler la langue française et avoir un ou plusieurs enfants inscrits depuis un (1) an au moins dans l'établissement scolaire qu'ils fréquentent actuellement. Si vous désirez participer, veuillez prendre attache avec moi à travers les coordonnées (téléphone et

courriel) qui figurent au bas de cette lettre. La rencontre se fera selon l'heure, le lieu et le jour de votre convenance.

Cette recherche est régie par le code déontologique de l'Université de Sherbrooke. Cela signifie que nous vous assurons une complète confidentialité et le respect de votre anonymat. Ainsi, toutes les données recueillies ne seront utilisées que pour les fins de cette thèse et toute trace sera effacée après sa réalisation. Enfin, cette recherche ne comporte aucun risque pour les participants et ces derniers pourront s'en retirer à tout moment s'ils le souhaitent.

Votre collaboration et votre participation sont donc essentielles et utiles pour moi et tous ceux qui souhaitent mieux comprendre la problématique des représentations sociales du rôle parental et d'une plus grande participation des familles dans les APEE des écoles primaires publiques camerounaises.

Si vous avez des questions ou toute autre information concernant la recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi à travers ces différents contacts :

Merci de l'intérêt que vous manifestez pour ma recherche et je vous remercie d'avance de votre précieuse participation.

Marie-Ange Akoa,
Étudiante au doctorat
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke, Canada/Institut Catholique de Paris, France.

ANNEXE R1: PARTICIPANTS SELECTIONNÉS ÉCOLE 1

SUJET	SEXE	AGE	NIVEAU SCOLAIRE	RESSOURCES.M	SITUATION. PRO	STATUT. MAT	ENFTS.T	ENFTS.P
PNK1	M	1	C	-R	SE	M	NET1	NEP2
PNK2	F	1	P	-R	SE	M	NET2	NEP3
PNK3	M	3	C	-R	SE	C	NET3	NEP5
PNK4	M	2	L	R	EF	C	NET2	NEP2
PNK5	M	2	C	R	EE	C	NET3	NEP4
PNK6	M	1	L	-R	EE	M	NET	NEP1
PNK7	F	3	U	R1	EE	M	NET	NEP1
PNK8	F	1	U	R3	EE	C	NET	NEP1
PNK9	M	1	L	-R	EF	C	NET	NEP1
PNK10	M	1	L	-R	EE	M	NET1	NEP1

Parents de l'école publique 1, PNK

ANNEXE R2: PARTICIPANTS SELECTIONNÉS ÉCOLE 2

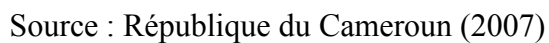
SUJET	SEXE	AGE	NIVEAU SCOLAIRE	RESSOURCES.M	SITUATION. PRO	STATUT. MAT	ENFTS.T	ENFTS.P
PNL1	F	2	P	R2	EE	C	NET2	NEP4
PNL2	M	3	U	R4	EE	C	NET3	NEP2
PNL3	F	3	C	R4	EE	C	NET3	NEP3
PNL4	M	3	L	R4	EE	C	NET3	NEP1
PNL5	F	3	C	R4	EE	M	NET2	NEP1
PNL6	F	3	C	R4	EE	C	NET3	NEP3
PNL7	M	2	U	R4	EE	C	NET2	NEP2
PNL8	F	1	U	R1	EE	C	NET1	NEP1
PNL9	F	2	L	R3	EE	C	NET3	NEP3
PNL10	M	3	U	R1	EE	C	NET1	NEP2

Parents de l'école publique 2, PNL

ANNEXE R3: PARTICIPANTS SELECTIONNÉS ÉCOLE 3

SUJET	SEXE	AGE	NIVEAU SCOLAIRE	RESSOURCES.M	SITUATION. PRO	STATUT. MAT	ENFTS.T	ENFTS.P
PES1	M	1	L	R2	EF	C	NET2	NEP2
PES2	M	3	U	R3	EE	C	NET3	NEP1
PES3	F	3	C	R1	EE	C	NET3	NEP2
PES4	M	2	U	R2	EE	C	NET2	NEP2
PES5	F	2	L	R1	EE	M	NET2	NEP1

Parents de l'école publique 3, PES



**ANNEXE T: NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS ET POPULATION PAR
ARRONDISSEMENT DE LA VILLE DE YAOUNDE**

	Enseignement maternel	Enseignement primaire	Enseignement secondaire général	Enseignement secondaire technique	Population
Yaoundé 1	31	62	17	4	471 000
Yaoundé 2	28	54	8	1	284 000
Yaoundé 3	99	78	15	4	744 000
Yaoundé 4	20	121	20	2	408 000
Yaoundé 5	12	53	12	1	307 000
Yaoundé 6	66	80	27	5	155 000
Yaoundé 7	30	31	4	1	440 000
TOTAL	286	479	103	18	2 809 000

Source: République du Cameroun (2008).

ANNEXE U: EXEMPLE D'ENTREVUE RETRANSCRIT

L'entretien a duré entre trois quart d'heure et une heure environ dans le domicile du parent. Il s'est déroulé en l'absence des enfants pour ne pas être perturbé. Certaines parties de l'entretien ont volontairement été omises (et remplacées par des crochets) pour des raisons d'anonymat et de contraintes de

PNK 7:

La chercheuse: *Bonjour,*

Merci d'avoir accepté de participer à cette étude. Je vous fais un rappel bref des principes de celle-ci. Notre recherche porte sur les représentations sociales de parents de leur rôle dans les APEE/PTA. J'ai en ma possession une grille d'entretien avec des thèmes à travers lesquelles des questions ont été établies. Elles ne seront certainement pas suivies à la lettre près car il s'agit plus d'un entretien que d'un questionnaire. Je m'en inspire juste comme un guide. L'entretien sera enregistré parce que je devrai retranscrire son contenu. Rassurez-vous, je suis la seule personne qui l'écouterà. Ni les directeurs d'école, encore moins les autres parents n'auront accès au contenu de cet entretien. Par ailleurs, cet entretien est libre et volontaire. Cela signifie que vous pouvez décider de ne pas répondre à toutes les questions et de le quitter à tout moment sans à devoir motiver vos décisions.

La chercheuse

1. Sur les APEE/PTA

Que signifie pour vous APEE?

Le parent

-C'est une association qui regroupe des parents d'élèves et des enseignants.

La chercheuse

Pourriez-vous nous dire comment ça se passe, comment ça fonctionne ?

Le parent

-De manière globale, c'est d'abord une association comme toutes les autres associations.

La chercheuse

C'est-à-dire?

Le parent

-C'est-à-dire que c'est une association....comme une association culturelle, sportive ou une association de femmes par exemple...C'est d'abord ça son principe. Cette association doit être légalisée devant une autorité administrative compétente de la circonscription de ladite école. Pour ce qui est de ces associations qui regroupent spécifiquement les parents d'élèves et les enseignants dans une école, son but est de venir en aide à l'État qui ne peut faire tout seul. Cette aide s'articule dans le domaine de l'éducation, des infrastructures scolaires et sanitaires, de la réfection et de la fabrication des tables-bancs....Et le plus souvent, c'est le jour de la rentrée scolaire que le parent s'acquitte des frais d'APEE.

La chercheuse

Comment sont fixés ces frais d'APEE selon vous ?

Le parent

-Comme je le disais au début, c'est une association...ce sont ses membres...en principe qui doivent fixer le montant de la participation de chacun...mais les choses ne passent pas toujours ainsi parce qu'à la rentrée, on nous informe seulement de la somme que nous devons payer.

La chercheuse

À combien s'élèvent ces frais?

Le parent

-Il faut aussi rajouter que ces frais peuvent...et varient souvent d'une école à une autre selon les besoins fondamentaux de l'école. Ici, je paie 2500 FCA (deux mille cinq cent francs).

La chercheuse***Pour revenir au fonctionnement des APEE...***

Le parent

- Oui, l'APEE fonctionne comme toute association réglementaire ayant des membres et un bureau qui sont constitués des parents d'élèves et des enseignants. Ce bureau la plupart du temps est composé d'un président, d'un vice-président, d'un secrétaire général et son adjoint, un trésorier, des commissaires aux comptes ainsi que des conseillers. Pour finir, l'association est coordonnée par le chef d'établissement qui est la directrice ou le directeur.

La chercheuse***D'accord. En tant que parent, quelles sont vos attentes dans les APEE? (Qu'attendez-vous des APEE?)***

Le parent

- En tant que parents, mes attentes sont multiples. Cela passe par l'amélioration des conditions de travail des élèves et des enseignants eux-mêmes parce que je pense que les deux parties devraient être dans des conditions décentes pour travailler. Si l'enseignant n'est pas bien, forcément il ne dispensera pas correctement les cours...et c'est pareil pour les élèves, s'ils ne sont pas de bonnes conditions...l'enseignant prêchera dans le désert...donc je pense que les deux doivent vraiment bénéficier de toutes les possibilités pour qu'elles parviennent à leurs objectifs respectifs. Cela passe aussi par un meilleur encadrement des élèves par les enseignants lorsqu'ils sont là-bas à l'école,

- Une communication permanente entre le bureau et les membres,
- La régularité des réunions
- L'achat du matériel didactique et sanitaire
- La réfection des infrastructures scolaires,
- La fabrication ou l'achat des tables-bancs

- La régularité des salaires des vacataires...bref, la liste est loin d'être exhaustive. Comme vous le constatez, il s'agit de tout ce qui fait fonctionner une école.

La chercheuse

Et vos besoins ? (Que vous faut-il d'après-vous?)

Le parent

- Dans le cadre de ces APEE ?

La chercheuse

Oui...

Le parent

- En fait moi je pense que le parent recherche d'abord le bien-être de...la bonne éducation et les meilleurs résultats pour son enfant. Donc, ce dont nous avons besoin est....c'est de pouvoir gérer ces associations comme il se doit...D'avoir la capacité...d'être en mesure d'œuvrer réellement pour le bien-être de nos enfants.

La chercheuse

2. Sur la représentation du rôle de parent dans les APEE

Comment vous représentez-vous votre rôle de parent dans l'APEE de l'école de votre enfant ?

Le parent

- Je pense en tant que parent que mon rôle primordial est de contribuer à l'amélioration des conditions de travail des élèves et des enseignants en payant tout d'abord les frais d'APEE...Je pense que si nous avons été sollicités, nous parents c'est que nous devons faire des choses concrètes....Bon, nous payons déjà les frais qu'on nous demande, donc je pense que c'est une bonne action.

La chercheuse

Pensez-vous que ces frais soient suffisants ?

Le parent

- Pas toujours, je suis d'accord avec vous...mais bon...

La chercheuse

En d'autres termes, est-ce que les sommes rassemblées permettent d'atteindre les objectifs escomptés ? Sinon, pourquoi selon vous ?

Le parent

-Bon vous savez...c'est un peu compliqué tout ça parce qu'en toute sincérité....en tant que parent, je n'ai jamais été au courant des sommes qui sont réellement rassemblées ou les montants exacts que les parents donnent. Tout ce qu'on sait est qu'à un moment de l'année, généralement à la rentrée, on nous dit voilà, il y a telle ou telle chose à réaliser. Il y aussi que...comme nous n'avons pas connaissance des montants exacts, je ne peux vraiment rien vous dire à propos....Il est un fait cependant et qui est assez curieux, c'est que chaque année, c'est les mêmes choses aussi...je veux bien qu'on me dise aussi qu'il faut des nouveaux cahiers de préparation, du matériel didactique etc....mais on en achète chaque année...bref, ce n'était qu'une parenthèse...

La chercheuse

Ok, Selon vous, qu'est-ce qu'on attend de vous au sein des APEE ?

Le parent

-Je pense que la chose la plus importante qu'on attend de moi dans les APEE est ma présence effective lors des réunions. Aussi, dans une certaine mesure faire des suggestions allant dans le sens de l'édification de l'école.

La chercheuse

Pouvez-vous nous expliquer un peu ?

Le parent

- J'entends par là que je dois tout faire pour assister aux réunions puisque si le parent que je suis...bref, si les parents n'assistent même pas aux réunions, à quoi ça sert ? Nous n'aurons même pas le droit de faire une quelconque revendication, hein....donc, pour moi la présence est importante. En plus, une fois que je vais dans ces réunions que je...que j'intervienne au niveau des débats afin que je puisse aller dans le sens de l'amélioration des conditions de travail et de la réussite des enfants.

La chercheuse

Ok, Et que souhaiteriez-vous y faire personnellement ?

Le parent

- Personnellement, je souhaiterais que l'on recense tous les besoins en début d'année scolaire. Que les devis soient faits à ce moment-là pour éviter des mauvaises surprises en cours d'année. Que les travaux soient exécutés et que les dépenses soient effectuées de manière précise (didactique, sanitaire, outils de ménage et accessoires).

La chercheuse

Pourquoi pour éviter les mauvaises surprises ?

Le parent

- C'est ce que je disais au début....pour éviter qu'au courant de l'année scolaire on soit toujours face à des demandes telles et des désagréments du genre.... les parents doivent envoyer 500FCFA pour les photocopies pour les séquences, les sachets de savon par ci pour le ménage, 200FCFA par là pour l'accès à la salle informatique ou pour les cours d'anglais....Franchement, ça ne fait pas très sérieux à mon avis. On finit par se poser toutes les questions...Est-ce que les montants qu'on donne en début d'année scolaire ne sont pas suffisants ? Combien ont été utilisés ? Combien restent-ils ? Bah, vous n'aurez jamais de réponses, tout ce qu'il faut faire, c'est donner, donner et redonner...Ce que nous voulons c'est que ces associations soient réellement autonomes...qu'il n'y ait pas d'ingérence...À la limite, est-ce qu'on ne pourrait pas penser une mini formation pour les parents élus dans les bureaux ? Moi je pense qu'il y a des choses à revoir là-dedans...bref.

La chercheuse

3. Sur la représentation du rôle parental de manière générale

Comment voyez-vous votre rôle de parent de manière générale auprès de votre ou de vos enfants?

Le parent

- De manière générale, mon rôle en tant que parent est de veiller sur le bien-être et la propreté corporelle et vestimentaire, l'éducation, l'alimentation et la santé de mon enfant.

La chercheuse

Auprès de l'enseignant de votre enfant ?

Le parent

- Je pense que le contact permanent avec l'enseignant de mon enfant est primordial et nécessaire pour deux raisons: pour le comportement de mon enfant et par rapport à son travail en classe. Pourquoi ces deux aspects? Simplement parce que je pense qu'être en liaison ...avoir une communication permanente avec l'enseignant nous permet d'être au courant de l'évolution du travail de l'enfant en classe. Je ne peux pas me limiter à attendre le carnet de correspondance ou alors les convocations que l'enseignant m'enverra. J'essaie tant que faire se peut à ce que je sois déjà en possession de son contact téléphonique pour être en mesure de le joindre à tout moment...bref, pendant les heures de classe. Je peux l'appeler pour lui demander si mon fils a un besoin particulier, s'il est discipliné...pour tout ce qui le concerne en réalité. Voilà...

La chercheuse

Auprès de l'école en général?

Le parent

- Pour ce qui est de l'école, je pense que l'école reste le meilleur avenir pour l'enfant, donc je m'investis comme je peux pour mon enfant dans le domaine de l'éducation...et pour moi, c'est le meilleur risque qu'on puisse prendre et qui existe même, si je puis le dire.

La chercheuse

Selon vous, quel rôle pensez-vous que les enseignants attendent de vous ? A l'école ?

Le parent

- Je crois que les parents attendent de nous une meilleure collaboration. Ils sont un trait d'union entre nos enfants et nous. Nos enfants leur doivent respect et obéissance...

La chercheuse

À la maison ?

Le parent

-On ne le dira jamais assez, l'éducation des enfants commence à la maison. Le rôle du parent ici est avant tout un rôle...ce relais-là....Il s'agit de s'occuper de mon enfant, de l'aider dans ses devoirs, de l'aider à comprendre ses leçons, à lire, à écrire et à faire ses devoirs en lui apportant des explications sur des choses qu'il ne comprendrait pas. Je pense que c'est un peu tout ça que les enseignants aimeraient que nous fassions...je crois qu'ils veulent que nous soyons au plus près de nos enfants dans leur éducation aussi bien à la maison qu'à l'école...

La chercheuse

***Quel rôle souhaiteriez-vous jouer auprès de votre enfant :
À l'école ?***

Le parent

- J'aimerais bien jouer le rôle de...être...faire de la suppléance en quelque sorte. C'est-à-dire que lorsque j'ai un peu de temps, que je puisse être dans la salle de classe, voir comment ça se passe...comment il réagit...s'il comprend vite, quelles sont ses lacunes...c'est une expérience que j'aimerais vraiment vivre parce qu'il y a des moments où les notes ne suivent pas, le comportement se dégrade et en tant que parent, je me pose toutes les questions : qu'est-ce qu'il peut bien se passer dans sa tête quand il est en classe ? J'aimerais voir son attitude, les élèves...les camarades qu'il fréquente...autant de choses...j'aimerais bien être à ses côtés et vivre cette expérience dans l'accompagnement de son enseignant à l'école. Qui sait, peut-être que ma présence le galvaniserait...le rassurerait....je ne sais pas mais c'est quelque chose que j'aimerais bien faire.

La chercheuse

À la maison

Le parent

- Je ne sais pas trop....je pense déjà faire tout ce qui est à mon pouvoir.....tout ce qui est...tout ce qui ressort de ma capacité de parent pour mon enfant. J'aurais bien voulu être un parent qui gave ses enfants de tout ce dont ils ont besoin, mais voilà, je fais ce que je peux. Bon ça c'est sur le plan de affectif et économique, je ne peux lui donner que ce que j'ai. Mais sur le plan de la scolarité, j'aimerais bien être en mesure d'aider mes enfants à faire leurs devoirs une fois qu'ils seraient dans les études universitaires...vous savez ce n'est pas facile, d'autant plus que je n'ai pas eu la chance d'aller très loin dans ce domaine...encore que même si cela avait été le cas, est-ce que j'aurais pu leur apporter quelque chose quand on sait la diversité des filières aujourd'hui ? Bref...je pense quand même qu'un enfant....que mon enfant serait content que je lui apporte cette aide-là, moi-même. Cela nous permettrait aussi de dépenser moins en termes de cours à domicile ou de répétitions...

La chercheuse

4. Sur la participation parentale

Quels sont les facteurs (temps moyen argent ou invitation provenant de l'école, attitude des enseignants) qui font que vous participiez ou non vous au sein des APEE de votre enfant ?

Le parent

-Comme je l'ai dit tantôt, je participe quelques fois aux réunions de l'APEE...Mais c'est le temps qui fait véritablement défaut....

La chercheuse

Si oui, pouvez-vous nous en parler ?

Le parent

-En fait il est très difficile de concilier le temps professionnel...enfin de trouver...de réussir à m'organiser entre mon travail personnel et les réunions qui sont organisées à l'école. Mes horaires vont deje commence le travail à 7 heures le matin jusqu'à 17 heures, voire 18 heures et parfois plus....

La chercheuse

Comment ça s'explique ?

Le parent

-En fait, je travaille dans le domaine éducatif aussi...dans un milieu qui accueille des enfants qui ne sont pas encore en âge d'aller à l'école. Donc il arrive des jours où les parents ne les récupèrent pas à l'heure...je suis obligé d'attendre que les parents viennent les chercher parce que je ne peux pas laisser les bébés comme ça sans surveillance...Ce n'est pas professionnel...Vous voyez donc qu'il m'est très difficile d'assister aux réunions puisqu'elles sont généralement placées entre 15 heures 30 et 17 heures...Mais de temps en temps, je peux demander une permission à mon employeur lorsque les raisons sont urgentes ou lorsqu'elles sont vraiment sérieuses...je fais l'effort d'y aller. Pour moi c'est vraiment le temps qui m'empêche d'assister à toutes les réunions.

La chercheuse

5. Sur la relation école famille en général

Comment se passe la relation entre vous (parents) et l'école (direction d'école et les différents intervenants) ?

Le parent

-Il faut dire que les choses ne sont pas toujours faciles mais de manière globale, je dirai que ça va quand même.

La chercheuse
Pourquoi quand même ?

Le parent

-Parce que comme dans toute relation, il y a des hauts et des bas. Nous nous plaignons des enseignants et de l'école parce qu'on a souvent l'impression de les avoir sur notre dos...Les enseignants et les directeurs aussi se plaignent des parents pour qui certains ne sont pas très impliqués dans la scolarité de leurs enfants...mais il y aussi des moments de joie comme lors de la proclamation des résultats pour les parents heureux...nous sommes contents du travail que les enseignants et l'école auront apporté à nos enfants. Mais il existe aussi des moments d'énervement où les parents demandent qu'on leur rende compte sur les frais qu'ils cotisent dans les APEE...des choses comme ça....ou quand les enfants me cassent les oreilles en me disant tous les jours qu'il faut ceci ou cela à l'école, forcément la relation est tendue parce qu'on a l'impression que sans nous, l'école ne marche pas...en fait, c'est une relation instable...en dents de scie...où il y a des choses qui marchent, d'autres pas et qui ont besoin d'une certaine amélioration.

La chercheuse
D'accord...
6. Recommandations pour les APEE

Auriez-vous des recommandations particulières à faire pour les APEE ?

Le parent

-En ce qui me concerne, si je peux faire...si je peux faire des recommandations, celles-ci...j'aimerais qu'il y ait un peu plus de rigueur dans la gestion des fonds que les APEE génèrent. Que ces fonds soient vraiment utilisés aux fins de l'école et que les comptes rendus soient faits. Moi je ne conçois pas qu'une des grandes priorités de l'école, des enseignants, je veux dire soit de nous demander de payer les frais d'adhésion aux APEE...et que le reste ne suive pas....

La chercheuse

Le reste, c'est-à-dire ?

Le parent

-Le reste, c'est-à-dire pas d'informations ou très peu...presque pas de compte-rendu, pas de rapports de réunions, on n'est même pas au courant des activités, on ne sait pas ce qu'il s'est passé, comment on gère les fonds brassée...on n'est au courant de pas grand-chose en fait...c'est une des choses que moi je déplore en réalité. Dans le même sens, ces préoccupations m'interpellent et m'amènent à me poser des questions sur le plan de ceux....par rapport aux personnes qui font les textes, les lois et autres...je ne sais pas s'il n'est pas possible de penser des petites formations pour les parents qui sont élus dans les bureaux des APEE. Je pense qu'il serait important que ces parents aient de petites notions qui leur permettraient d'avoir des notions managériales, des choses comme ça. Savoir par exemple que lorsqu'on est à la tête d'une organisation ou d'un groupe, on doit rendre compte, nous avons des comptes à rendre à ceux qui nous portent ou nous ont porté au sommet de ces instances...donc forcément qu'il y ait un minimum de communication et d'échanges...Sinon, on a comme l'impression d'être utilisés pour des fins précises et après on s'en fout de nous...Donc, si il était possible de promouvoir des séances de formations même en gestion...dans la gestion des structures pour ces parents, je pense que ce serait des actions positives dans le bon fonctionnement des APEE...Oui, on a besoin que nous parents participions...on doit aussi nous donner les moyens d'être capables de bien

gérer ces structures sinon, on entendra toujours toute la cacophonie qui existe dans ces associations, la corruption, la mauvaise gérance, l'escroquerie et j'en passe....Si toutes ces actions sont mises en place, je pense que les APEE...leur gestion sera plus autonome, peut-être fixer un montant applicable dans toutes les associations...parce que pour moi, c'est aussi un problème: pourquoi payer des frais à 2000 FCFA dans cette école et 2500, voire 3000 ou 5000 FCFA dans une autre école ? je ne comprends pas...même si les besoins ne sont pas les mêmes, il serait peut-être utile d'harmoniser un peu...que les choses soient cohérentes...quitte à créer une caisse nationale...et spécifique aux associations des parents d'élèves...hein...je ne m'imagine pas la chose publique dans ce genre de cacophonie...des choses bizarres, qui semblent rafistolées les unes après les autres...je suis très embêtée de parler de ces associations de manière sereine...il y a beaucoup de choses qui ne tournent pas rond. Soit.

La chercheuse

D'accord.

7. Auriez-vous quelque chose à rajouter?

Le parent

- Oh, non merci

La chercheuse

Je vous remercie de la collaboration!

**ANNEXE V1: THÈME SUR LE RÔLE DE PARENT AUX APEE: EXEMPLES
D'UNITÉS DE SENS ET CODES**

Unité de sens	Code
<p>PES3: Mon rôle en tant que parent dans les APEE est de payer chaque année les frais de l'APEE dans les écoles où sont inscrits mes enfants.</p> <p>PNL9: Je dirai simplement que mon rôle se résume d'abord aux frais d'adhésion que je paie dans cette association...je ne suis pas sûre de voir mon rôle ailleurs que dans celui-là principalement...De manière secondaire à donner nos avis et opinion lors des débats sans plus quoi.</p> <p>PNK7 : Je pense en tant que parent que mon rôle primordial est de contribuer à l'amélioration des conditions de travail des élèves et des enseignants en payant tout d'abord les frais d'APEE</p> <p>PNK10 : On attend justement de moi que je participe en payant les frais d'adhésion. Voyez-vous, sans ces frais là...l'APEE ne fonctionne pas. Du moins, pour le moment...tant que les parents ne donnent pas l'argent qui fera qu'on puisse acheter les bancs ou payer les enseignants, elle ne marchera pas à mon avis.</p> <p>PNK5 : Nous ne savons pas toujours de quoi il ressort dans ces regroupements en dehors du fait que nous devons contribuer financièrement. Tenez-vous tranquille, cette contribution est parfois, sinon quasiment obligatoire...</p> <p>PNL1 : Je pense qu'en tant que parent, mon rôle est d'assister l'équipe éducative dans ses différentes missions parmi lesquelles celles de l'APEE. Comme on nous demande de contribuer financièrement, je ne vais pas dire que mon rôle se limite à ce niveau-là. Mais je pense quand même qu'il occupe une grande partie puisque si on ne donne pas ce qu'on nous demande, je ne sais pas si les APEE existeront encore.</p> <p>PNK3 : En dehors de la contribution que je donne en début d'année scolaire, je ne suis sollicité en rien d'autre. On ne me demande pas de faire quelque chose d'autre...Mon rôle de contributeur en matière de financement ne me dérange pas tant que c'est</p>	<p>RropAs (représentation du rôle de parent dans l'APEE)</p>

<p>pour améliorer les conditions de scolarisation des enfants</p> <p>PNL6: Pour moi je pense que mon rôle de parent dans ces associations est de payer les frais d'APEE et de contribuer en émettant des idées constructives lors des réunions.</p> <p>PNL2: je me vois un rôle de sensibilisateur surtout auprès des autres parents parce que je pense que c'est par là qu'il faudrait commencer. Sensibiliser les autres parents sur l'intérêt et les actions que nous devons apporter à ces associations dans le but d'accompagner nos enfants dans leur scolarité.</p> <p>PNL3: Pour moi, l'APEE....l'APEE....c'est nous qui la composons...c'est nous qui la faisons. C'est pourquoi je parle de mon rôle là-bas comme de celui que j'ai à la maison, c'est-à-dire que sans moi, parent, ma maison n'est rien.</p>	
<p>PNK10: On attend justement de moi que je participe en payant les frais d'adhésion. Voyez-vous, sans ces frais là...l'APEE ne fonctionne pas. Du moins, pour le moment...tant que les parents ne donnent pas l'argent qui fera qu'on puisse acheter les bancs ou payer les enseignants, elle ne marchera pas à mon avis.</p> <p>PES1. Je pense qu'on attend de moi que je participe financièrement et matériellement...</p> <p>PNL3: Les attentes sont multiples et variées vous savez....je pense qu'il est déjà important que soit instaurée une bonne collaboration entre l'APEE et les enseignants. C'est primordial parce que si ces deux parties ne collaborent pas, le reste ne suivra pas.</p> <p>PNL3: Ce qu'on attend de moi dans ces associations c'est d'abord de sensibiliser les autres parents...que nous, parents, soyons sensibilisés sur le bien-fondé de ces associations dans la mesure où elles permettent un meilleur suivi des enfants dont nous avons la charge.</p>	<p>AtAs (attentes des associations)</p>

<p>PNK2 Ce qu'on attend de moi? Ah...moi je sais qu'ils veulent qu'on donne l'argent c'est tout...</p>	
<p>PNK1 : je peux apporter une contribution sur le plan de mes compétences (construction des salles de classes par exemple).</p> <p>PNL3 : je souhaiterais personnellement discuter avec les autres parents sur les difficultés que rencontrent nos enfants au quotidien. Que ce soit à la maison ou à l'école...voir si mes enfants ont des problèmes identiques à ceux des autres enfants...</p> <p>PNK4 : Bon...moi j'aimerais bien que les parents...que nous débattions déjà entre nous, savoir...voir ce qu'il se passe...ce qui manque à l'école ou ce que nous pourrions y apporter</p> <p>PES1 : Personnellement, j'aurais souhaité faire partie du cercle décisionnaire...des personnes qui prennent les décisions au sein de ces associations</p>	<p>SopAs (souhais des parents dans les APEE)</p>

ANNEXE V2: THÈME SUR LE RÔLE DE PARENT DE MANIÈRE GÉNÉRALE: EXEMPLES D'UNITÉS DE SENS ET CODES

Unité de sens	Code
PNK1: je suis un parent à l'écoute de ses enfants, qui aime ses enfants, je leur donne l'amour que je n'ai pas reçu (de mon père) aux enfants de manière générale; c'est-à-dire être présent, leur donner ce qu'ils veulent ou ce qu'il leur manque	RropMg (représentation du rôle de parent de manière générale)
PNK1: Pour moi c'est d'abord être présent et les accompagner dans leur éducation. je réponds toujours présent	RropEft (représentation du rôle de parent auprès de l'enfant)
PNK1: les seuls contacts que j'ai eus avec les enseignants de mes enfants se limitent aux convocations auxquelles j'ai répondues.	RropEgt (représentation du rôle de parent auprès de l'enseignant)
PNK1: mon rôle de parent auprès de l'école consiste à inscrire mes enfants ; peut-être me présenter en cas de problèmes. Il y a comme un déficit de communication entre eux et nous au point où on a le sentiment que nous parents, n'existons que pour remplir certaines formalités	RropEc (représentation du rôle de parent auprès de l'école)
PNK1: je ne sais pas....Si le président de ces associations est d'abord un maître ou bien c'est un parent	RoAEgtEc (rôle attendu par les enseignants à l'école)
PNK1: C'est un des rôles primordiaux des parents d'encadrer leurs enfants...c'est d'abord le rôle du parent de les nourrir, les vêtir, les habiller, les scolariser et s'assurer que les enfants suivent bien une scolarité. -Je suis devenu leur répétiteur	RoAEgtm (rôle attendu par les enseignants à la maison)
	RoSpEc (rôle souhaité par les parents à l'école)
PNK1: je dois d'abord vérifier son cahier, connaître ce qu'ils ont fait à l'école. En tant que père d'enfant, je devrais en premier lieu veiller à vérifier les devoirs et travaux que mon enfant a reçu à l'école	RoSpm (rôle souhaité par les parents à la maison)

**ANNEXE V3: THÈME SUR LA PARTICIPATION PARENTALE: EXEMPLE
D'UNITÉS DE SENS ET CODES**

Unité de sens	Code
<p>PES1 -On peut se débrouiller comme on peut au niveau de l'argent. On n'en a pas toujours mais pour nos enfants (...) on va jusqu'à faire l'impossible pour donner les frais qui nous sont demandés.</p> <p>-Nous participons (...) lorsque nous recevons les invitations...lorsque les invitations nous parviennent à temps et de manière courtoise.</p>	<p>FacTps (Facteur temps)</p> <p>FactFi (Facteur finances)</p> <p>FactInv (Facteur invitation)</p>
<p>PNL5(...) mais ce qui est le plus compliqué c'est le temps en réalité. Il est souvent difficile pour moi d'assister à toutes les réunions par manque de temps et parce qu'on a beaucoup de choses à faire.</p> <p>-Pour moi non, (le facteur finances) ça ne me pose pas de problèmes, je vous l'ai déjà dit</p>	
<p>PNL3 Pour moi, le facteur temps est celui-là qui me pose le plus de difficultés à participer. J'ai plusieurs enfants, donc il m'est parfois compliqué de pouvoir être partout et en même temps</p>	
<p>PNL7: C'est surtout le temps parce queil n'est pas souvent facile de nous organiser. Bref, les horaires de ces réunions font que...en tout cas, c'est difficile pour un parent qui travaille comme moi de me libérer à temps pour venir à la réunion</p> <p>-Je crois que les moyens financiers restent...je n'ai pas trop de problèmes pour donner un peu d'argent à l'école. J'ai certes des difficultés en termes de moyens financiers, mais pour ce qui concerne les frais qu'on nous demande aux APEE, (...) ils ne représentent pas un facteur qui m'empêcherait de participer</p>	
<p>PNK1: le temps, j'en ai du temps, actuellement où je n'ai rien à faire parce que je suis au chômage.</p> <p>- En temps normal cela ne me dérangerait pas de participer financièrement pourvu que cet argent serve.</p> <p>- Je n'ai presque jamais été invité par l'école...C'est à l'école, d'après moi d'inviter le parent pour que...ils ont créé l'association...c'est son rôle d'inviter les parents.</p>	

**ANNEXE V4: THÈME SUR LA RELATION ÉCOLE-FAMILLE: EXEMPLE
D'UNITÉS DE SENS ET CODES**

Unité de sens	Code
PNL8: Pour moi c'est une relation de cordialité...je ne sais pas si ça se dit (...) Que nous sommes comme obligés de nous supporter.	REF (relation école famille)
PNK6: Euhhhhh...là c'est un peu difficile, madame....euh, il y a souvent...bon, moi je dis qu'il y a des gens et des gens. Il y a le feu, il y a souvent le feu même à la rentrée. Des gens qui disent qu'on leur demande de payer alors qu'ils ont déjà payé....de payer encore...donc il y a toujours des problèmes!	
PES1: C'est une relation comme toutes les autres dans laquelle les êtres humains interviennent. Un temps ça va, un temps ça coince, un temps il y a des voix qui s'élèvent...	
PNL5: C'est une relation...La collaboration aurait pu être bonne si toutes les parties étaient franches. Je m'explique : la franchise du côté des enseignants, la franchise du côté des parents aussi	
PNL3: La relation entre les parents et l'école n'est pas toujours très bonne	
PES4: Je pense que malgré la bonne volonté des uns et autres, la relation entre l'école et la famille n'est pas toujours bonne.	

**ANNEXE V5: THÈME SUR LES RECOMMANDATIONS: EXEMPLE
D'UNITÉS DE SENS ET CODES**

Unité de sens	Code
<p>PES2: Moi je proposerai une harmonisation nationale des frais d'adhésion pour toutes les écoles relevant du public, pourquoi pas ? C'est vrai que les problèmes des écoles peuvent être différents du point de vue degré, mais je pense qu'ils sont les mêmes (...) insalubrité, carence d'enseignants, surcharge de classes, baisse de niveau scolaire, échec scolaire etc...maintenant, à chaque association de savoir hiérarchiser en fonction de ses moyens.</p>	<p>RPF (Plan financier)</p> <p>RPC (Plan communicationnel)</p> <p>RPO (Plan organisationnel et structurel)</p> <p>RPA (Plan administratif)</p> <p>RPL (Plan législatif)</p>
<p>PNK6: Pour que ça marche bien...là, présentement comme ici là...ce que moi je peux dire est que le gouvernement appuie seulement l'APE pour que ça fonctionne</p>	
<p>PNL8: La clarté, la transparence et la communication pour moi sont les maîtres mots...les mots qui doivent être mis en avant pour que ces structures fonctionnent. Sinon, nous continuerons à tourner en rond comme toujours</p>	

ANNEXE W: ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Les représentations sociales de parents de leur rôle dans les associations de parents d'élèves et enseignants (APEE/PTA) des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais

Marie-Ange Akoa

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie
Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation
Yves Lenoir, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive
Marianne Khignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille
Vincent Beaucher, membre versé en éthique
France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 28 janvier 2016

ANNEXE X: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Les représentations sociales de parents de leur rôle dans les associations de parents d'élèves et enseignants (APEE/PTA) des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais.

Marie-Ange Akoa, étudiante au doctorat en éducation en cotutelle entre la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Canada et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Catholique de Paris
Sous la direction de La Professeure France Beauregard (Université de Sherbrooke) et du Pr Augustin Mutuale (Université Catholique de Paris)

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont : d'identifier les représentations sociales que les parents ont de leur rôle dans les APEE/PTA. En d'autres termes il s'agit de dire comment les parents voient leur rôle au sein des associations de parents d'élèves.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à un entretien individuel, encore appelé entretien semi-dirigé sur un lieu que vous nous indiquerez. Il pourrait se tenir au sein de l'école de votre enfant, à votre domicile ou dans un autre lieu à votre convenance que vous nous indiquerez. Avant cette entrevue, dans un premier volet, vous devrez remplir ou alors répondre au questionnaire sociodémographique vous concernant. Celui-ci nous permettra d'avoir quelques éléments sur votre âge, le nombre d'enfants ou votre situation professionnelle. Les participants devront participer aux deux volets qui vont de pair.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ une heure, c'est-à-dire 60 minutes environ pour l'entretien et le déplacement nécessaire.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Lors de la retranscription des entretiens, les noms de personnes et des lieux ainsi que tous les renseignements pouvant mener à l'identification des personnes participantes seront omis volontairement afin d'en assurer la

confidentialité. Un code alphanumérique sera attribué à chaque participant à l'entretien. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans la thèse de doctorat, et éventuellement sous forme d'*articles et de communications professionnelles ou scientifiques*. Les données recueillies seront conservées sous forme de fichiers électroniques protégés par un mot de passe et la seule personne qui y aura accès sera la doctorante. Les directeurs de recherche n'auront pas accès aux enregistrements des entretiens, mais ils auront accès aux retranscriptions des entretiens anonymisés. Les données seront détruites au plus tard cinq ans après la fin de l'écriture de la thèse, au plus tard en 2021 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Ni les présidents ou autres membres du bureau de votre APEE/PTA, encore moins les directeurs d'école n'obtiendront d'informations sur la participation et du contenu des entretiens.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des représentations sociales de parents de leur rôle au sein des APEE/PTA et de la participation parentale de manière générale, sans omettre l'occasion d'une réflexion personnelle sont autant de bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Marie-Ange AKOA,
28 Janvier 2016

.....
Marie-Ange Akoa, Étudiante au doctorat en éducation
Chercheuse responsable du projet de recherche
(Université de Sherbrooke et Université Catholique de Paris)

Sous la direction de la Professeure France Beauregard (Université de Sherbrooke) Et
du Pr Augustin Mutuale (Université Catholique de Paris)

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Les représentations sociales de parents de leur rôle dans les associations de parents d'élèves et enseignants (APEE/PTA) des écoles primaires publiques du système éducatif camerounais**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

☐ *J'accepte de remplir le questionnaire sociodémographique*

☐ *J'accepte de participer à l'entretien*

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

**S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE Y: AUTORISATION D'ACCÈS AUX ÉTABLISSEMENTS

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix- Travail- Patrie

MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

DELEGATION REGIONALE DU CENTRE

BP 521 TEL : 22 22 51 21 YAOUNDE

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace- Work- Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTRE

P.O. 521 PHONE: 22 22 51 21 YAOUNDE

Yaoundé le 12 6 JAN 2016

LE DELEGUE REGIONAL
A
Madame AKOA Marie Ange

Objet : *Accès et Autorisation de procéder
aux entrevues auprès des parents dans les établissements
des IAEB de Yaoundé 1^{er}, 4^e et 5^e*

Donnant suite à votre demande, dont l'Objet est repris à la marge,

J'ai l'honneur de marquer mon accord pour les établissements ci-après désignés :

- ✚ ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE NLONGKAK,
- ✚ ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE NKOLNDONGO,
- ✚ ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES D'ESSOS,

Vous voudrez en conséquence prendre attache avec les chefs desdites structures scolaires pour cette activité qui ne doit en aucun cas perturber le bon déroulement des enseignements.

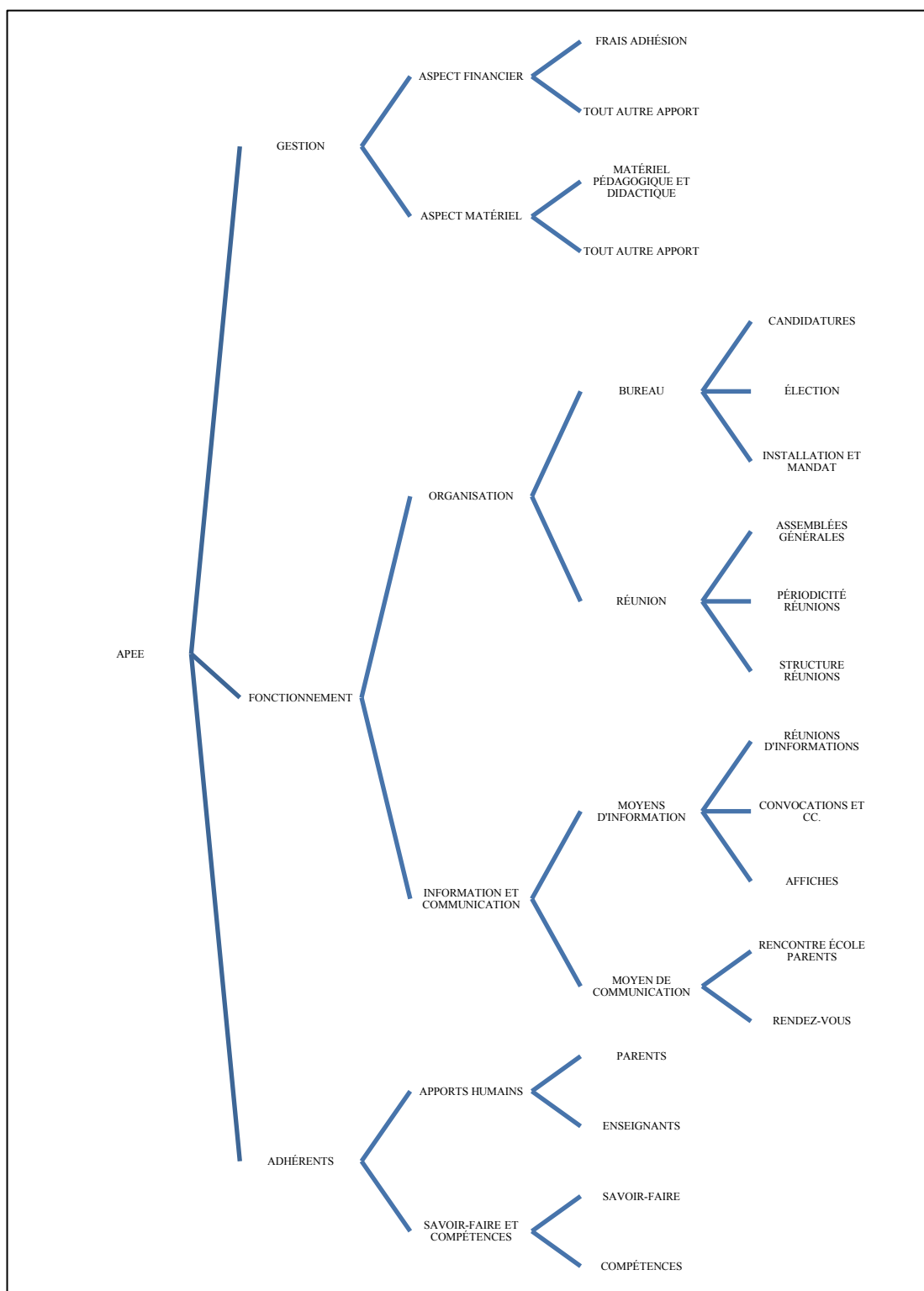
Recevez mes salutations distinguées.



L.P.I.,

Jean Théodore

ANNEXE Z: ARBRE THÉMATIQUE



ANNEXE A1: LETTRE CIRCULAIRE PRESCRIPTION MESURES

MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Yaoundé, le 20 SEPT 2006

LETTRE CIRCULAIRE N° _____ /LC/MINEDUB/DPEB-C
 Portant prescription des mesures conservatoires au bon fonctionnement
 des Ecoles et des APE.

Le Délégué Provincial de l'Education de Base du Centre

A

- Mmes et MM. les Délégués Départementaux
- Mmes et MM. les Inspecteurs d'Arrondissements du Centre
- Mmes et MM. les Directeurs d'Ecoles
- Mmes et MM. les Présidents des Conseils d'Ecoles
- Mmes et MM. les Présidents des APEE

Il m'a été donné de constater qu'une certaine opinion fait état d'une suspension des APE, suite aux récentes mesures administratives de Madame le Ministre de l'Education de Base sanctionnant quelques Directeurs d'Ecoles Publiques qui ont conditionné l'accès en classe des élèves au paiement des Frais d'APE.

Ces Chefs d'Etablissement ont délibérément foulé aux pieds la gratuité de l'enseignement primaire et les dispositions de la Loi n° 90/053 du 19 Décembre portant sur la liberté des Associations.

Pour mettre un terme à cette rumeur susceptible d'entraîner impunément une distraction des fonds déjà collectés ou en cours de recouvrement dans le cadre des frais d'APE qui, il faut le rappeler, ne doivent en aucun cas être utilisés à des fins autres que celles visant l'amélioration de l'école et partant des conditions de travail des élèves tel que le stipule l'article 17 des Statuts-types prévus par la réglementation de cette Association,

J'ai l'honneur de demander à chaque APE de votre ressort, de sécuriser au préalable les fonds dans un compte bancaire, postal ou autre lieu plus sûr, ouvert au nom de l'Association.

Ainsi, aucune dépense ne sera autorisée sans cahier des charges arrêtées entre l'Assemblée Générale de l'APE et l'Ecole.

Le cahier des charges ci-dessus indiqué précisera

- les activités retenues, présentées par ordre de priorité avec estimation des coûts.
- le chronogramme de réalisation des projets élaboré et remis à chaque parent d'élèves pour suivi et évaluation.

Compte tenu de l'intérêt tout particulier que revêt cette activité post et périscolaire pour le bon fonctionnement de l'école, je vous demande d'apporter le plus grand suivi à l'exécution des prescriptions de la présente circulaire dont le non respect expose les contrevenants aux sanctions prévues par la Loi.

Le Délégué Provincial,

Amplifications :

- MINEDUB/ CAB/ SG
- Gouv./Centre
- Chrono
- Archives



Handwritten signature: André S. Nono

ANNEXE B1 : LETTRE CIRCULAIRE N° 17/J1/16/MINEDUC/SG

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

SECRETARIAT GÉNÉRAL

SERVICE DES ACTIVITÉS
POST ET PERI-SCOLAIRES

MINISTÈRE DU COMMERCE
Paix - Travail - Patrie

LETTRE CIRCULAIRE N° 17/J1/16/MINEDUC/SG/
DESG/DETP/DEPM/SAPPS/du

LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,

à MM. - Les Délégués Provinciaux de l'Éducation
Nationale

Objet : Subvention de l'État à certaines Associations des Parents d'Élèves.

- Les Chefs d'établissements scolaires concernés
- Les Présidents des Associations des Parents d'élèves intéressés.

Mon attention a été appelée sur la contribution remarquable des Associations des Parents d'Élèves dans le financement de la maintenance des infrastructures scolaires et au bon fonctionnement des établissements scolaires.

Face à l'ampleur de la tâche, le Gouvernement a décidé de rechercher les voies et les moyens d'apporter un plus grand soutien financier à certaines Associations des Parents d'Élèves déclarées (en application des dispositions de l'article 7 de la loi n° 90/53 du 19/12 1990 portant sur la liberté d'association) qui l'ont prouvé d'une gestion financière transparente.

Pour une meilleure gestion de ces deniers publics, j'ai l'honneur de vous rappeler les termes de l'article 48 de l'arrêté interministériel n° 282/L/729/MINEDUC/MJS du 29/10/1978 portant organisation des activités Post et Peri-scolaires, lequel dispose que :

"Si (une) aide est constituée par une somme d'argent destinée à effectuer certains travaux, le Chef d'établissement scolaire et le bureau exécutif de l'Association des parents d'élèves en assurent la gestion sur un compte spécial contrôlable par les autorités du Ministère de l'Éducation Nationale".

Il convient de préciser :

- que ledit compte est ouvert au près d'un établissement bancaire ou postal au nom de l'A.P.E. ;
- que les chèques de retrait le fonds de ce compte spécial comportent trois signatures :
 - . celle du Président,
 - . du Trésorier de l'Association,
 - . du Chef d'établissement concerné.

Lorsque l'A.P.E. doit utiliser des fonds à sa disposition par un organisme, la demande de fonds produits par l'A.P.E. sera appuyée de pièces comptables dûment visées par le service local du Ministère chargé des prix.

.../...

Le Ministère de l'Éducation transmettra ladite demande à la structure chargée des décaissements auprès de l'organisme bailleur, aux fins d'obtenir le déblocage d'une avance de 30 % du montant total des travaux à effectuer. Je rappelle qu'en ce qui concerne les fonds de la Banque Mondiale, la structure chargée des décaissements est la Caisse Autonome d'Amortissement.

L'avance sera versée directement dans le compte spécial prévu.

Les dépenses sur ce fonds ne pouvant se faire en franchise de toutes taxes, il devra, qu'en ce qui concerne les subventions reçues dans le cadre des accords de prêt avec les bailleurs de fonds internationaux tels que la Banque Mondiale. Les opérations seront consignées dans les livres comptables établis en double en plus dont l'un sera gardé aux archives de l'école et l'autre entre les mains du trésorier, responsable du service de l'école.

Les services locaux du Ministère de l'Éducation Nationale compétents en la matière assureront le contrôle de l'exécution des travaux.

La réception des travaux sera faite en présence des responsables locaux du Ministère de l'Éducation Nationale. Tous les membres devront contresigner le procès-verbal de réception des travaux ou en l'absence de l'un d'eux, par son représentant.

Le déblocage de l'avance sera la provision se fera après production d'un rapport de l'inspecteur des services techniques du Ministère de l'Éducation Nationale.

Je saisis cette occasion pour rappeler les dispositions de l'article 184 du Code Pénal qui sanctionne les détournements des deniers publics (écus, livres ou espèces) des peines allant de l'emprisonnement de 10 ans et d'une amende de 50.000 à 500.000, à un emprisonnement à vie. Les consignataires des documents sont individuellement responsables.

Compte tenu de l'importance de ce fonds qui revêt la maintenance des infrastructures, la qualité de l'enseignement et le bon fonctionnement des établissements scolaires, je vous demande d'être plus rigoureux dans l'exécution des présentes prescriptions et d'en assurer le respect expose le contrevenant aux sanctions prévues par la loi.

13 MAI 1993

P. C. C. C.

Le Délégué Provincial de
l'Éducation Nationale

Blaise ESSOKE EKOMPO

(e)
Le Ministre de l'Éducation
Nationale

Le Directeur de l'Éducation
Nationale

ANNEXE C1 : ARRETÉ ORGANISANT LE FONDS DE SOLIDARITÉ

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX - TRAVAIL - PATRIE

ARRETÉ N° 366/18/1464 /MINEDUC063/ MINEFI DU 19 SEP. 2001
portant modalités de fonctionnement et de gestion du Fonds
de Solidarité et de Promotion de l'Education.

LE MINISTRE DE L'ECONOMIE ET DES FINANCES
ET
LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE,

VU la Constitution ;
VU la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au
Cameroun ;
VU la loi n° 2000/08 du 30 juin 2000 portant loi de finances de la République du
Cameroun pour l'exercice 2000/2001 ;
VU l'ordonnance n° 62/OF/4 du 7 février 1962 réglant le mode de présentation,
les conditions d'exécution du budget de la République du Cameroun, de ses
recettes, de ses dépenses et de toutes les opérations s'y rattachant ;
VU le décret n° 95/041 du 7 mars 1995 portant organisation du Ministère de
l'Éducation Nationale ;
VU le décret n° 97/205 du 7 décembre 1997 portant organisation du
Gouvernement modifié et complété par le décret n° 98/067 du 28 avril
1998 ;
VU le décret n° 97/207 du 7 décembre 1997 portant formation du
Gouvernement, ensemble ses divers modificatifs ;
VU le décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des
établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de
l'administration scolaire,

ARRÊTENT :

CHAPITRE I DES DISPOSITIONS GÉNÉRALES

ARTICLE 1^{er}.- Le présent arrêté fixe les modalités de fonctionnement et de
gestion du Fonds de Solidarité et de Promotion de l'Éducation ci-après désigné
le « Fonds ».

SERVICES DU PREMIER MINISTRE VISA
001364/S- 31 AOU 2001
PRIME MINISTER'S OFFICE

ARTICLE 2. - le Fonds a pour objet :

- la réhabilitation en urgence des infrastructures scolaires sinistrées ;
- le financement d'activités et d'actions de promotion de l'éducation dans les zones d'éducation difficile ou prioritaire et en direction des populations marginales ;
- le financement à titre exceptionnel des secours en urgence à porter aux personnels éducatifs victimes de sinistres avérés, tels les maladies professionnelles, les accidents de travail, les incendies détruisant la résidence au poste de travail, les évacuations sanitaires à l'intérieur du pays à partir du lieu de travail vers une formation hospitalière nationale appropriée.

ARTICLE 3. - Le Fonds reçoit 5 % du montant total des contributions exigibles à l'inscription des élèves dans les écoles maternelles, les lycées et collèges publics.

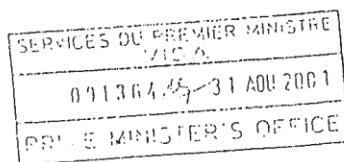
ARTICLE 4. - (1) Le Chef d'établissement scolaire compétent prélève au cours de chaque année scolaire, 5 % des contributions exigibles et les transmet au responsable départemental de l'éducation nationale du ressort, par bordereau de reversement co-signé par lui-même et par l'agent financier dudit établissement.

✕ (2) Ledit bordereau est établi en quatre exemplaires. Il est assorti de la liste des effectifs des élèves de l'établissement scolaire concerné, et revêt la décharge du responsable départemental de l'éducation nationale qui en conserve un exemplaire.

Les deux autres exemplaires sont respectivement et directement envoyés au Ministre chargé de l'éducation nationale et au délégué provincial de l'éducation nationale pour analyse et synthèse, par le Chef d'établissement.

ARTICLE 5. - Le reversement au compte national des sommes ainsi perçues par les responsables départementaux de l'éducation nationale, s'effectue en deux tranches ainsi qu'il suit :

- 1^{ère} tranche : au plus tard le 30 novembre de l'année scolaire en cours ;
- 2^{ème} tranche : au plus tard le 31 janvier de l'année en cours.



3

CHAPITRE II
DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DU FONDS

SECTION I
DE L'ORGANISATION

ARTICLE 6. - (1) Le Fonds est géré par un Comité ministériel.

(2) Placé sous la présidence du Ministre en charge de l'éducation nationale, le Comité visé à l'alinéa précédent est composé des responsables dudit département ministériel, ainsi qu'il suit :

Trésorier : le Directeur chargé des ressources financières ;

Rapporteur : le Chef de service du budget ;

Membres :

- le Directeur de l'Enseignement Primaire, Maternel et Normal ;
- le Directeur de l'Enseignement Secondaire Général ;
- le Directeur de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel ;
- le Directeur de la Santé et des Activités Post et Péri-scolaires ;
- le Contrôleur Financier auprès du Ministère en charge de l'éducation nationale.

(3) Le Président peut faire appel à toute autre personne, en raison de ses compétences, pour participer aux travaux du Comité sans voix délibérative.

(4) Le Comité est assisté d'un sous-comité technique dont les membres sont désignés par le Ministre chargé de l'éducation nationale.

Ledit sous-comité a pour rôle de :

- procéder à l'étude technique des dossiers soumis au financement du Fonds ;
- faire au Comité toutes propositions utiles se rattachant aux missions du Fonds ;
- procéder à l'examen préalable des questions à examiner par le Comité ;
- émettre un avis sur toute autre question relative aux missions du Fonds, dont il est saisi par le Président du Comité.

f

SERVICES DU PREMIER MINISTRE
VISÉ
001364 / 31 AOU 2001
PRIME MINISTER'S OFFICE

4

SECTION II
DU FONCTIONNEMENT

ARTICLE 7.- Le Comité visé à l'article 6 du présent arrêté se réunit en tant que de besoin et au moins une fois par trimestre sur convocation de son Président.

ARTICLE 8.- Les convocations indiquent la date, l'heure, l'ordre du jour et le lieu de la réunion.

Elles doivent être accompagnées des documents de travail et adressées aux membres au moins sept (7) jours avant la date de la réunion.

ARTICLE 9.- (1) Le Trésorier assure la garde des fonds dans un compte ouvert auprès d'une institution bancaire agréée dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur.

(2) Il est chargé de l'exécution des dépenses ordonnées par le Président.

(3) Il tient les livres comptables, conserve les pièces justificatives des dépenses et confectionne le compte de gestion financière.

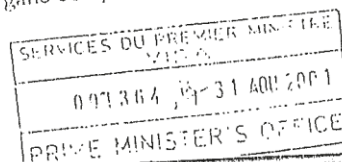
ARTICLE 10.- Le Rapporteur assure le secrétariat du Comité. A ce titre, il est chargé notamment :

- de préparer sous l'autorité du Président, le projet d'ordre du jour et les dossiers à soumettre à l'examen du Comité et le cas échéant du sous-comité technique ;
- de dresser les procès-verbaux des sessions ainsi que les rapports d'activités du Comité ;
- de tenir les registres où sont reportés les actes du Comité ;
- de traiter toutes autres questions à lui confiées par le Président.

ARTICLE 11.- (1) La gestion du Fonds obéit aux règles de la comptabilité publique.

(2) Elle peut faire l'objet d'un audit privé commandité par le Ministre en charge des finances, et en tout cas tous les deux ans au moins.

(3) Les ressources du Fonds constituent des deniers publics. A ce titre, elles sont soumises au contrôle de tout organe compétent de l'Etat.



CHAPITRE III
DES DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES

ARTICLE 12.- Le Comité adopte pour chaque année scolaire, deux rapports annuels, l'un sur la gestion et la situation financière du Fonds et l'autre sur le bilan des réalisations du Fonds au cours de la période susmentionnée.

Lesdits rapports sont adressés au Premier Ministre, Chef du Gouvernement et au Ministre chargé des finances trois (3) mois au plus tard après la fin de l'année scolaire.

Ils peuvent être largement diffusés ou communiqués à toute réquisition des autorités compétentes.

ARTICLE 13.- (1) Les fonctions de Président, de membre du Comité et du sous-comité technique sont gratuites.

Toutefois, le Président et les membres ainsi que les personnes invitées à titre consultatif, bénéficient d'une indemnité de session dont le montant est fixé par le Ministre chargé de l'éducation nationale.

ARTICLE 14.- Les dépenses de fonctionnement du Comité et du sous-comité technique sont imputables au budget du Ministère de l'Education Nationale.

ARTICLE 15.- Le présent arrêté sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence, puis inséré au Journal Officiel en français et en anglais./-

YAOUNDE, le

LE MINISTRE DE L'ECONOMIE
ET DES FINANCES,

LE MINISTRE DE L'EDUCATION

Michel MEYA'A M'EBOUTOU

Joseph OWONA

